

PERSPECTIVAS

revista trimestral
de educación comparada

NUMERO CIENTO CUARENTA Y CINCO
145

DOSSIER

EDUCACION INCLUSIVA



EDITORA:
CLEMENTINA ACEDO



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



Oficina Internacional
de Educación

Vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

P E R S P E C T I V A S

revista trimestral de educación comparada

Perspectivas se publica también en las lenguas siguientes:

INGLES

PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

Springer, P.O. Box 322, 33 AH Dordrecht, Países Bajos

ARABE

مستقبليات
المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINO

教育展望
国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

FRANCES

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

ISSN: 0304-3045

NUMERO CIENTO CUARENTA Y CINCO

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

Vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008

PREFACIO

Prefacio	<i>Koichiro Matsuura</i>	1
----------	--------------------------	---

INTRODUCCION

Educación inclusiva: superando los límites	<i>Clementina Acedo</i>	5
--	-------------------------	---

DOSSIER : EDUCACION INCLUSIVA

Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?	<i>Mel Ainscow y Susie Miles</i>	17
Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional	<i>David L. Grossman</i>	45
Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión	<i>Inés Aguerrondo</i>	61
La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas	<i>Xavier Rambla, Ferran Ferrer, Aina Tarabini y Antoni Verger</i>	81
En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia	<i>Irmeli Halinen y Ritva Järvinen</i>	97
“No olvidemos este problema”: examen de la educación inclusiva en la Sudáfrica rural	<i>Claudia Mitchell Naydene de Lange y Nguyen-Thi Xuan Thuy</i>	129

TENDENCIAS/CASOS

Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos	<i>Renato Opertti y Carolina Belalcázar</i>	149
--	---	-----

PERFILES DE EDUCADORES

Katarina Tomaševski (1953-2006)	<i>Ana Torres</i>	181
---------------------------------	-------------------	-----

Los artículos firmados expresan la opinión de sus autores, y no necesariamente la de la UNESCO o de la redacción.

Las denominaciones empleadas en *Perspectivas* y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, por parte de la Secretaría de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Se ruega dirigir toda correspondencia relativa al contenido de la revista *Perspectivas* a la Oficina Internacional de Educación, Casilla postal 199, 1211 Ginebra 20, Suiza.

Correo electrónico: ibe.prospect@ibe.unesco.org

Para mayor información sobre la Oficina Internacional de Educación, sus programas, actividades y publicaciones, véase la página principal de la OIE en Internet: www.ibe.unesco.org

Publicado en 2008 por la Oficina internacional de la educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, Francia

Gráfico: Publicium, Ginebra, Suiza

Impreso por Imprimerie Gonnet, 01300 Belley, Francia

ISSN : 0304-3053

© UNESCO 2008

PERSPECTIVAS

COMITE EDITORIAL

EDITORA PRINCIPAL

Clementina Acedo

REDACTORA ADJUNTA

Simona Popa

ASISTENTE DE REDACCION

Brigitte Deluermoz

MIEMBROS DEL COMITE

Norberto Bottani

Mark Bray

Lawrence D. Carrington

Kenneth King

Tatjana Koke

P.T.M. Marope

Mamadou Ndoye

Fernando Reimers

Bikas C. Sanyal

Alejandro Tiana Ferrer

Buddy J. Wentworth

Joseph Zajda

Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

PROXIMOS NUMEROS

**Lucha contra la pobreza y educación
inclusiva: transformar la escuela en el África
Subsahariana**

**Educación para todos en el 2015 : progresos y
desafíos**

**Reformas curriculares: hacia una educación
de calidad para todos**

Prefacio

Koichiro Matsuura

La educación es un derecho humano fundamental que resulta vital para alcanzar el amplio espectro de objetivos de desarrollo incluidos en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). La educación de buena calidad es la clave para mejorar la salud y el nivel de vida de los más marginados y desaventajados, promover el desarrollo sostenible y erradicar la pobreza: en suma, para transformar vidas y construir un mundo más pacífico. Sólo se puede responder a los retos globales de hoy mediante la expansión de una educación de calidad que brinde el saber y las competencias que necesita cada individuo para modelar su futuro, participar en la sociedad y llevar una vida productiva y cargada de sentido.

La UNESCO se ha comprometido desde hace mucho tiempo a garantizar el derecho a la educación. En su condición de coordinadora mundial del movimiento de la Educación Para Todos (EPT), la Organización se ha dado como prioridad absoluta abogar con toda firmeza por el logro de las seis metas de la EPT adoptadas en el Foro Mundial de la Educación de Dakar en el año 2000. En esa ocasión, 164 gobiernos, junto a otras organizaciones asociadas del mundo entero, se comprometieron a aumentar de manera sustancial las oportunidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos al 2015. Desde entonces se han podido constatar desarrollos positivos e innegables progresos. El África Subsahariana y el Asia occidental y meridional conocieron entre 1999 y 2005 un incremento acelerado de la escolarización primaria. En todas las regiones del mundo, los gobiernos han hecho grandes esfuerzos por traducir en acciones concretas el derecho a la educación y construir sistemas educativos más inclusivos.

Sin embargo, a pesar de las tendencias alentadoras, las grandes desigualdades hacen que el progreso sea lento. El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* revela que, según estimaciones, unos 75 millones de niños no tienen todavía acceso a la escuela primaria. Más de la mitad son niñas, siete niños de cada diez viven en el África Subsahariana y en el Asia occidental y meridional, y las personas con necesidades especiales constituyen un tercio de todos los niños no escolarizados. Más de un tercio de estos niños que no asisten a la escuela viven en treinta y cinco Estados considerados “frágiles” por la OCDE. Los niños que trabajan, los

Versión original: inglés

K. Matsuura
UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París SP 07, Francia
Correo electrónico: k.matsuura@unesco.org

pertenecientes a grupos indígenas y otras minorías, los nómades y los afectados por el VIH y el SIDA están entre los que corren más riesgo de ser excluidos de la educación. Además, 774 millones de adultos del mundo entero – cerca de uno sobre cinco – carecen todavía de las competencias de la alfabetización básica y más de tres cuartos de ellos viven en apenas quince países. Resulta evidente entonces que, en ausencia de esfuerzos más sostenidos y focalizados y de la financiación apropiada, muchos países no alcanzarán los objetivos de la EPT en el 2015.

Por otra parte, el solo hecho de extender el acceso a las oportunidades educativas en ambientes formales y no formales no resulta suficiente. La pobre calidad de la educación y la falta de pertinencia constituyen un importante factor de exclusión dentro de los sistemas educativos, generador de altos índices de deserción y repetición, bajo rendimiento de los alumnos y magros resultados en el aprendizaje. El gran desafío no consiste entonces sólo en alcanzar a quienes todavía siguen excluidos, sino en garantizar que las escuelas y otros ambientes de aprendizaje sean lugares donde todos los niños y educandos participan, son tratados de manera igualitaria y gozan de las mismas posibilidades de aprendizaje. La educación inclusiva es un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso. Adoptar un enfoque educativo inclusivo supone definir e implementar políticas que procuren asegurar a todos los educandos las mismas posibilidades de beneficiarse con una educación pertinente y de alta calidad, de modo que puedan desarrollar plenamente su potencial, con independencia de su sexo o de sus condiciones físicas, económicas o sociales.

La educación inclusiva: el camino hacia el futuro es el tema de la cuadragésimo octava reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) que tendrá lugar en Ginebra del 25 al 28 de noviembre de 2008. Creo que un genuino diálogo y un franco debate entre los ministros y otros actores de la educación sobre este tema central y sobre los cuatro subtemas relacionados: enfoques, alcance y contenido; políticas públicas; sistemas, interfaces y transiciones, y alumnos y docentes, resultarán a la vez oportunos y apropiados.

La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE), que organiza las sesiones de la CIE desde los años treinta, se ha encargado también, en colaboración con las Comisiones Nacionales de la UNESCO, sus oficinas fuera de la Sede y otros organismos asociados, de las actividades preparatorias de la Conferencia de 2008 en las que participaron, durante el período junio 2007 – mayo 2008, 780 representantes de 111 países del mundo entero. Los resultados preliminares de todas estas contribuciones sugieren claramente que la promoción de la inclusión –tanto en la educación como en la sociedad en general– constituye un interés común de todos los países y regiones. Las diferentes regiones han aportado sus puntos de vista sobre varios aspectos de la inclusión social y educativa, y estas contribuciones iniciales se verán sin duda enriquecidas por los debates de la próxima Conferencia.

La “educación inclusiva” puede suponer una gran variedad de políticas y enfoques en las distintas regiones, si bien en la mayoría de los contextos el término se utiliza habitualmente para referirse a las estrategias que buscan integrar a los alumnos con necesidades especiales en las escuelas de educación general. Esta visión de la problemática resulta, sin embargo, demasiado estrecha. Por eso resultó entonces tan alentador que la mayoría de los participantes adoptara una perspectiva más amplia. Para ellos era también evidente que no pueden construirse sistemas educativos más inclusivos sin tomar en cuenta los factores culturales, políticos, económicos y sociales que generan la exclusión. Esto exige políticas intersectoriales que aborden las causas de la exclusión, dentro y fuera de la educación. Si bien sigue siendo un desafío en diversas regiones, la extensión de los cuidados de la primera infancia y de la oferta educativa fue identificada por la mayoría de los participantes como una medida esencial que puede sentar bases más sólidas para el éxito del aprendizaje y contribuir a erradicar las desventajas y las desigualdades. También se destacó la importancia de la educación no formal como un medio para atender a los excluidos o a quienes corren el riesgo de serlo. Por último, los participantes de todas las regiones admitieron que para abordar la diversidad de las necesidades de aprendizaje y promover los enfoques de la educación inclusiva se requiere un cambio profundo allí donde los currículos son altamente académicos, rígidos y sobrecargados, a lo cual se une la necesidad de adoptar estrategias de enseñanza y aprendizaje más dinámicas y activas y de mejorar los programas de formación de los maestros, inicial y en servicio.

Tengo la esperanza que la cuadragésima octava reunión de la CIE redundará en un renovado compromiso hacia políticas más sostenibles que procuren promover la igualdad, tanto en lo que respecta al acceso y a los resultados en todos los niveles de la educación y en todos los ambientes de aprendizaje. La baja calidad educativa y los escasos logros en el aprendizaje reflejan casi siempre grandes desigualdades relacionadas con la riqueza, el sexo, la lengua, el lugar de residencia y otros factores. El desafío fundamental consiste entonces en construir sociedades más inclusivas, justas e igualitarias, a través del desarrollo de sistemas educativos de calidad, más inclusivos y más sensibles a la enorme diversidad de las necesidades de aprendizaje que surgen a lo largo de toda la vida.

KOICHIRO MATSUURA
DIRECTOR GENERAL

Educación inclusiva: superando los límites

Clementina Acedo

Resumen. La autora presenta este número especial, compuesto de una selección de artículos que aúnan la investigación teórica y el trabajo de campo sobre la noción de educación inclusiva y sobre las dificultades planteadas por los procesos de elaboración de políticas y su implementación. Estos artículos constituyen diversos y multifacéticos enfoques de la inclusión, tanto desde un punto de vista teórico como metodológico y disciplinar. A lo largo de todo el número, la inclusión aparece como un principio rector para el logro de una Educación Para Todos (EPT) de calidad, en sistemas educativos que sepan aprovechar la diversidad y procuren construir una sociedad más justa y democrática. Este número especial está dedicado al tema de la 48ª Conferencia Internacional de Educación – “Educación inclusiva: el camino hacia el futuro” – que tendrá lugar en Ginebra entre el 25 y el 28 de noviembre de 2008.

Palabras clave: educación inclusiva • educación Para Todos • inclusión social

Perspectivas dedica este número especial al tema de la educación inclusiva. La cuadragésima octava sesión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), que tendrá lugar en Ginebra del 25 al 28 de noviembre de 2008, lleva por título *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. La Conferencia, cuyas sesiones organiza desde 1934 la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, reúne este año a ministros de Educación y otros actores y especialistas del mundo entero para dialogar sobre la educación inclusiva, sus implicaciones políticas y sus desafíos en diversos contextos y en todos los niveles y formas de la educación. El objetivo fundamental consiste en construir sociedades más justas e equitativas a través del desarrollo de sistemas educativos de calidad que sean más inclusivos y sensibles a la enorme diversidad de las necesidades de aprendizaje de las personas a lo largo de toda la vida.

Este número especial reúne una selección de artículos que aúnan la investigación teórica y el trabajo de terreno sobre la noción de educación inclusiva y sobre las dificultades que plantean los procesos de la elaboración de políticas y su implementación. Estos artículos constituyen diversos y multifacéticos enfoques

Versión original: inglés

C. Acedo
OIE-UNESCO, CP 199, 1211 Ginebra 20, Suiza
Correo electrónico: c.acedo@ibe.unesco.org

teóricos, disciplinares y metodológicos de la inclusión. A lo largo de todo este número, la inclusión aparece como un principio rector para el logro de una Educación Para Todos de calidad, en sistemas educativos que aprovechen la diversidad (mediante la remoción de las barreras del aprendizaje) y que busquen construir una sociedad más justa y democrática.

Este número presenta asimismo dos experiencias nacionales bastante diferentes: la primera fue llevada a cabo en Finlandia – tal vez uno de los enfoques más exhaustivos de la inclusión – y la segunda en Sudáfrica, donde la pobreza y la pandemia del VIH y el SIDA constituyen uno de los impedimentos más dramáticos y omnipresentes para la instauración de la inclusión. Por otra parte, en este número se reseñan también las realizaciones y tendencias regionales de la educación inclusiva resultantes de las actividades preparatorias de la Conferencia, llevadas a cabo por la OIE y otras entidades copartícipes durante los años 2007 y 2008.

Todos los autores de este número especial avanzan audazmente en la reflexión manteniéndose siempre alejados de las semiverdades pro domo. De maneras diversas, cada uno contribuye a superar barreras y ganar terreno en el campo de la educación inclusiva.

Aclarar el significado de la inclusión y redefinir el alcance de la EPT

Somos conscientes de que el campo de la educación inclusiva no está exento de dudas, desacuerdos y contradicciones. Lograr mayor claridad sobre lo que significa llegar a ser más inclusivo y sobre lo que esto entraña en términos de acción es uno de los objetivos de este Dossier. Aclarar el significado que toma la inclusión en los diferentes contextos nos ayuda también a comprender los matices y la dimensión de los retos que enfrentan los países en este proceso, según su situación. Redefinir la estrategia de la EPT al incorporar esta noción podría ser un paso adelante de gran trascendencia.

Persisten todavía serias debilidades y no pocos desafíos pendientes para llegar a alcanzar las metas de la EPT y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Unos setenta y cinco millones de niños permanecen aún fuera del circuito escolar, mientras subsisten también reales problemas para aquellos que sí están incorporados. El objetivo postulado en el pasado – garantizar el acceso a la escuela y la posibilidad de completar cinco años de educación primaria universal – se considera ahora insuficiente. Tal como Ainscow y Miles afirman en su artículo “Por una Educación Para Todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?”, resulta igualmente importante reflexionar sobre la calidad de esos cinco años de educación, que podría ser sumamente mejorada, sobre todo a través de una “noción ampliada de ‘todos’ y una mayor estima de la ‘diferencia’ en el sistema”. Los autores examinan los progresos realizados en pos de una estrategia conjunta de inclusividad en la EPT, que en muchos países siguen siendo decepcionantes. Para ellos, la posibilidad de éxito de la EPT reside, entre otras cosas, en una comprensión común del sentido de la educación inclusiva. Por otra parte insisten también en la necesidad

de un “uso coherente de la terminología” para hacer más inclusivas las estrategias de la EPT.

Ainscow y Miles pasan revista a la literatura sobre la práctica de la inclusión y encuentran diversas maneras de concebirla: a) la inclusión referida a la discapacidad y a las “necesidades educativas especiales”; b) la inclusión entendida como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión orientada a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos; y e) la inclusión como la Educación Para Todos. Si bien estas perspectivas no son necesariamente excluyentes entre sí, los autores sostienen que, con el fin de hacer mayores progresos tras la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), es necesario establecer una visión y una estrategia del *desarrollo inclusivo de la Educación Para Todos*. Para los autores, la inclusión concierne a todos los niños y jóvenes en las escuelas – su presencia, su participación y sus logros – y supone el combate activo contra la exclusión – en la escuela, en el currículo o en las prácticas del aula – en un proceso continuo.

Podríamos decir entonces que la educación inclusiva – es decir, una educación eficaz y de alta calidad para todos los niños y jóvenes – constituye el mayor reto que deben enfrentar los sistemas educativos del mundo entero, ya se trate de los países en desarrollo o de los países desarrollados. Los autores demuestran la existencia de un creciente interés por el concepto de educación inclusiva. En algunos países, este enfoque se orienta a la inclusión de los niños con discapacidades en las escuelas generales pero, en un sentido más amplio, se la entiende como una reforma que “sostiene y acoge la diversidad de todos los educandos” (UNESCO, 2001). Este número ilustra la manera en que esta definición ha sido tratada en la literatura y cómo se manifiesta en las mentalidades y prácticas de los encargados de concebir y aplicar las políticas.

La dinámica interna de las escuelas: una estrategia conjunta de la inclusividad

En este número los autores llegan a sugerir “un nuevo pensamiento” que vincularía la inclusión/exclusión en la educación con las presiones inclusivas y exclusivas dentro de la sociedad. Para Ainscow y Miles, esta perspectiva exigiría desafiar presupuestos profundamente arraigados sobre el fracaso escolar entendido como el resultado de las características individuales de los niños y de sus familias e intentar, en cambio, un análisis de los obstáculos que, dentro del sistema educativo, se oponen a la participación y el aprendizaje de los alumnos. Una estrategia conjunta de la inclusividad, sostienen los autores, no será posible sin los esfuerzos colectivos de todos los actores implicados, es decir, sin la colaboración dentro y entre las escuelas, sin vínculos más estrechos entre las escuelas y las comunidades, sin redes transversales entre los diferentes contextos y sin la recolección y la utilización de los datos contextuales pertinentes.

El artículo refuerza la idea de que la inclusión es un proceso continuo, un proceso que se beneficia de la reflexión y el debate constantes sobre la noción en sí

y sobre la manera de mejorar su aplicación práctica. La inclusión, afirman los autores, no puede ser separada de los contextos en los que se desarrolla, incluidas las relaciones sociales que puedan impulsar o impedir su desarrollo. Con el fin de apuntalar sus argumentos sobre “un análisis detallado de los dispositivos [educacionales] existentes” – punto de partida para el desarrollo de una verdadera inclusión –, Ainscow y Miles analizan dos estudios de la práctica docente inscritos en el marco de las “dinámicas sociales internas de las escuelas”. La conclusión positiva de estos estudios es que la intervención en esas dinámicas introduce nuevas oportunidades para el avance de las políticas y las prácticas inclusivas.

Una “nueva visión” para una sociedad más justa y equitativa

En su artículo “Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión”, Inés Aguerrondo aborda el tema de la educación inclusiva desde un ángulo diferente: plantea el desafío de lograrla en el contexto de procesos emergentes como la globalización y la tecnología de la información, que están generando nuevas formas de exclusión e incluso poniendo en tela de juicio la definición misma de educación. Aguerrondo examina el curso histórico de la educación pública, muestra cómo en sus comienzos respondía a la necesidad de inclusión y cómo las fuerzas incluyentes y excluyentes fueron evolucionando dentro del sistema. Si bien la población en su conjunto, incluidos los sectores más desposeídos, ha alcanzado niveles más altos de educación que en las décadas pasadas, los resultados del aprendizaje son magros si se los compara con los esfuerzos realizados. Es como si el proceso hubiera alcanzado un límite, en razón de las prácticas de “marginación” tan enraizadas en el sistema. La autora afirma que hoy en día el hecho de participar del sistema educativo no garantiza necesariamente la adquisición de las competencias y los conocimientos necesarios para desenvolverse con éxito en un mundo complejo. En la nueva era de la tecnología de la información y de la globalización, Aguerrondo observa una creciente disociación entre las limitaciones del actual sistema educativo y las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento y la información. A pesar de los esfuerzos realizados en las últimas décadas – su reflexión se basa en las experiencias de América Latina –, los intentos por alcanzar la inclusión han sido, en el mejor de los casos, fragmentarios y parciales y han terminado reproduciendo la desigualdad social. La autora insiste entonces sobre la necesidad de un análisis más realista y matizado del problema, basado no sólo en el argumento de la falta de recursos financieros (en otras palabras, es hora de asumir que el gran impedimento para alcanzar en 2015 los objetivos de la EPT no reside solamente en la insuficiencia de recursos financieros). Aunque estos recursos sean una condición necesaria, Aguerrondo – al igual que Ainscow y Miles – plantea la necesidad de una “nueva visión” que considere la inclusión como la base de un nuevo modelo educativo, como el principio rector en la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa. Para la autora, esto supone tomar en cuenta las diversas dimensiones y los distintos ángulos de la educación inclusiva: los aspectos políticos, epistemológicos, pedagógicos e institucionales.

Superar la polaridad inclusión/exclusión

La polaridad inclusión/exclusión aparece de manera recurrente a lo largo de todo este número. Sin embargo, los límites entre estas dos nociones son a veces difusos. Más claramente, los ámbitos de la exclusión no están únicamente relacionados con las capacidades, ya que cubren igualmente la esfera social, económica y cultural y deben ser estudiados, negociados y comprendidos a través de las fronteras porosas de una serie de diferencias. Si estas fronteras se mantienen suficientemente permeables como para absorber nuevos grupos sociales excluidos o vulnerables a la marginación y la dislocación social, se podría profundizar el análisis de estas categorías, más allá de las visiones unilaterales y estereotipadas de los procesos de inclusión/exclusión.

Aguerrondo alude, por ejemplo, al nivel de porosidad alcanzado por las fronteras entre los grupos y se refiere, entre otras cosas, al peligro subyacente de llegar a excluir las diferentes voces y creencias o de terminar haciéndolas desaparecer mediante procesos de homogeneización. La exclusión, desde su punto de vista, significa ser privado de la oportunidad de “desarrollar procesos de pensamiento que capaciten al individuo a comprender, socializarse y desarrollarse en un mundo complejo”. Entre los mecanismos de exclusión menciona “la marginación por la inclusión” (Braslavsky, 1985), vehiculada por las corrientes educativas de diferente calidad en las cuales el alumno puede verse inscripto, corrientes que no garantizan el acceso a las competencias deseadas. Las orientaciones excluyentes desde temprana edad son otra forma de la marginación, por ejemplo, sobre los niños de niveles sociales modestos que se derivan a escuelas del sistema de educación especial o a filiales inferiores. Ainscow y Miles señalan, por su parte, que ésta es otra manera de ocultar la discriminación que padecen algunos grupos de alumnos, ya que serviría de justificativo a sus bajos rendimientos y, en consecuencia, a su necesidad de ser derivados a estructuras educativas separadas. Por otro lado, y sin ninguna duda, la exclusión de la diferencia puede muy a menudo pasar desapercibida. Para ilustrarlo baste el ejemplo del sistema educativo finlandés, cuya aparente uniformidad y homogeneidad enmascaran diferencias subyacentes hábilmente tratadas por los planificadores políticos, con el fin de hacer que su sistema educacional resulte a la vez equitativo y altamente competitivo a nivel internacional.

Más allá de los campos disciplinares y a través de las políticas públicas

Artículos como los de Grossman y Rambla, *et al.* presentes en este número buscan abordar el problema de una manera más amplia, intentando vincular la educación inclusiva con otros campos relacionados pero algo distantes, como la educación para la ciudadanía y las teorías políticas democráticas, o ir más allá de la dinámica de las estructuras escolares para examinar toda la gama de las políticas públicas. Si bien los artículos de este número difieren en muchos aspectos importantes (tópicos, enfoques y metodologías), son también comparables en su manera de cubrir

generosamente terrenos inexplorados y de obligarnos a prestar más claramente atención a la inclusión como un *proceso* continuo y complejo que no debe ignorar, entre otras cosas, las relaciones entre las distintas partes interesadas y los vínculos entre la educación inclusiva y la dinámica interna de las distintas estructuras educativas y las políticas públicas generales.

El artículo de David Grossman, “Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional”, ofrece un convincente análisis de las relaciones entre la educación para la ciudadanía y la inclusión y plantea, además, que este vínculo resulta indispensable si se quiere llevar a bien la agenda de la inclusión. Hoy los teóricos de la política democrática declaran que “la virtud de la democracia reside en su inclusividad, es decir, en su capacidad de incorporar los grupos hasta entonces privados de sus derechos civiles al proceso de toma de decisión política”. Este argumento se basa en la teoría de los derechos, que privilegia la igualdad del valor moral de todas las personas y exige, en consecuencia, la igualdad de su protección. El autor concuerda además con Young (1998) en afirmar que la inclusión social es esencial a los procesos democráticos. La inclusión y la participación de todos y cada uno en las instituciones políticas y sociales requieren a veces la vigencia de derechos especiales que reconozcan las diferencias grupales, con el fin de evitar la continuidad de la opresión y la desventaja. Dado que la educación y la ciudadanía están inextricablemente ligadas, Grossman considera que las escuelas constituyen la institución pública fundamental para lograr la igualdad cívica. Junto a Ainscow, Miles y Aguerrondo, Grossman plantea que el acceso a la educación para todos no basta para lograr la inclusión social. Más específicamente: “Una vez que los niños están en la escuela, tenemos que preguntarnos qué tipo de educación ciudadana se requiere y, a su vez, qué tipos de escuelas, de docentes y de currículos son necesarios para lograr ese tipo de educación para la ciudadanía”. Grossman insiste en la necesidad de un marco, un modelo común de inclusión para los distintos grupos profesionales (entre los cuales se cuentan los docentes de educación cívica, los especialistas en necesidades especiales y los defensores de otros grupos marginados). El examen de la literatura le permite comprobar el consenso existente sobre una serie de características, capacidades y competencias ciudadanas necesarias para las escuelas y las sociedades inclusivas de hoy, así como un interés común de los educadores para la ciudadanía y los defensores de la inclusión en el marco de los derechos humanos, la justicia social y un sentido de la comunidad esenciales para las relaciones democráticas.

En su artículo “La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas”, Xavier Rambla, Ferran Ferrer, Aina Tarabini y Antoni Verger presentan los resultados de una encuesta en profundidad del estado de la educación inclusiva en distintas regiones del mundo. Tras pasar revista a una vasta literatura que incluye tanto la investigación académica como los informes de las organizaciones internacionales – entre ellos, los de las reuniones organizadas recientemente por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO –, los autores abordan la educación inclusiva en su relación con las

desigualdades sociales y señalan que, para tratar esta dimensión, deberíamos ir más allá de la posición prevalente – que consiste en examinar sobre todo la dinámica interna de las escuelas – y destacar en cambio los argumentos favorables a una visión más abierta, que permita abordar las relaciones entre la educación inclusiva y las políticas públicas, tanto a nivel local como nacional. Basado en un análisis minucioso de los eventuales vínculos entre la privación social y la participación ciudadana, y las sinergias entre la educación inclusiva y la expansión de la educación, así como entre la educación inclusiva y la protección social, este trabajo está directamente relacionado con la metodología de la investigación sobre la educación inclusiva y las políticas públicas correspondientes.

Un enfoque político global de la inclusión

Como en otros países nórdicos, también en Finlandia la educación inclusiva es considerada una política pública global que comprende todas las dimensiones del sistema educativo, desde la visión, la estrategia y la planificación, el currículo, la organización escolar, el liderazgo y las estructuras, a la formación de docentes, los procesos de aprendizaje y la evaluación (Halinen, 2007).

En su artículo “En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia”, Irmeli Halinen y Ritva Järvinen presentan un compendio de la historia de las políticas de educación inclusiva aplicadas en Finlandia. El éxito de la escuela comprensiva finlandesa prueba que es posible desarrollar un sistema educativo que sea a la vez inclusivo y de alta calidad. Una explicación del éxito de este sistema que permite a todos los alumnos el logro de aprendizaje reside, tal vez, en la gran consideración que los finlandeses tienen por la educación y en su firme voluntad de crear estructuras educativas que evitan la exclusión mientras se implementan, al mismo tiempo, actividades y pedagogías que facilitan la inclusión. “Por inclusión entendemos no sólo iguales oportunidades educativas para todos, sino también las estrategias, las estructuras y los procedimientos operativos que garanticen un aprendizaje exitoso para todos los alumnos.” Las autoras consideran que la educación para necesidades especiales constituye un aspecto importante, pero no dominante, de las políticas nacionales para la inclusión.

Si bien Halinen y Järvinen sitúan el desarrollo de la inclusión en Finlandia dentro de la larga tradición nacional, no dejan de reconocer la influencia de la Declaración de Salamanca (1994), el Marco de Acción de Dakar (2000) y la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad (2006) en sus políticas estatales y recientes programas, entre ellos la Ley de Educación Finlandesa (1998) y el Currículo Nacional Común para la Educación Básica (2004). Resulta interesante destacar que las autoras analizan los pasos hacia la inclusión en el sistema finlandés valiéndose del modelo presentado por Cox (2007) en uno de los talleres¹ regionales organizados por la OIE y llegan a la conclusión de que, si bien

1. Estas tres etapas son: acceso a la educación, acceso a la educación de calidad; acceso al aprendizaje exitoso (Cox, 2007).

esas etapas de desarrollo de la inclusión se entrelazan de muchas maneras, deben ser implementadas de manera secuencial: “Las pedagogías inclusivas (descriptas en la tercera etapa) no llegarán nunca a aplicarse, a menos que una sociedad haya velado por un acceso igualitario a la escuela y desarrollado buenos currículos y contextos de aprendizaje, y haya formado docentes que puedan enseñar a grupos heterogéneos”. Siguen luego analizando el sistema educativo finlandés e identificando los elementos necesarios al cumplimiento de cada etapa de un modelo cuyos objetivos son que todos los niños tengan acceso a la educación, completen sus estudios, logren aprender y se desarrollen como personas y como miembros de la comunidad. Como se dijera antes, para alcanzar la igualdad educativa es necesario que este principio vaya de par con políticas y estructuras educativas, currículos, formación de docentes y una real implementación de la instrucción, acompañados de apoyo para el aprendizaje, el bienestar y la evaluación de los alumnos.

Entre las lecciones que pueden desprenderse del ejemplo finlandés se cuentan: a) la necesidad de tomar en consideración los valores y objetivos de cada sistema de educación específico, así como la cultura operante en la estructura escolar particular de que se trate; b) el apoyo constante a los docentes; y c) el rol importante que debería desempeñar el desarrollo curricular en la implementación de toda política de educación inclusiva.

El rol de los docentes para facilitar el aprendizaje de todos los alumnos: políticas participativas y buenas prácticas “a partir del terreno”

Ainscow y Miles afirman el rol capital que los docentes deberían desempeñar en el desarrollo de nuevas formas de integración. Los docentes “deberían ser apoyados – y también desafiados – en lo que respecta a su responsabilidad para seguir explorando las maneras más eficaces de facilitar el aprendizaje de todos los alumnos”. Parte del excepcional resultado de las políticas finlandesas de educación inclusiva reside, en gran medida, en la actitud positiva de los docentes hacia la inclusión, en su alta competencia profesional, en la educación previa al servicio de gran calidad y en las oportunidades de continuar su desarrollo profesional a través de la formación en servicio y el contacto en red con otros colegas.

Pero ¿qué ocurre cuando este tipo de apoyo no existe, cuando los docentes no están adecuadamente preparados y carecen de las competencias necesarias para brindar “una inclusión asistida” en la clase general (Slee, 1998)? ¿O cuando los maestros, como sus alumnos, luchan por sobrevivir, acosados por la pobreza, la enfermedad y la muerte? ¿Están dispuestos a implementar las políticas de inclusión y responder a las necesidades especiales de sus alumnos?

Ese es el contexto que describen Claudia Mitchell, Naydene de Lange y Nguyen Thi Xuan Thuy en su artículo “No olvidemos este problema: examen de la educación inclusiva en la Sudáfrica rural”, que lleva al lector a KwaZulu Natal, una provincia rural sudafricana gravemente afectada por la pandemia del VIH y del SIDA. En esta región, 30% de los niños de ciertos distritos son huérfanos y más del

25% de los jóvenes son seropositivos. Muchos maestros murieron por causa de esta enfermedad. Las escuelas quedaron entonces sin personal suficiente y sobrecargadas. La situación se exacerbó aún más por la marginación y la estigmatización social manifestada en las escuelas. La implementación de la educación inclusiva se volvió entonces – por decirlo de alguna manera – más que difícil.

La República de Sudáfrica ofrece por otra parte un terreno fértil para el análisis de la educación inclusiva. En 1994, el nuevo gobierno recién elegido decidió modificar la configuración que separaba la educación especial y la educación general y convertirla en un “sistema único de educación y formación inclusivas” (República de Sudáfrica, Departamento de Educación, 2001), con el fin de llevar a cabo los cambios educativos y sociales que quería operar en la sociedad. Las autoras de este artículo eligieron un enfoque interesante: decidieron ir más allá del discurso político y observar la realidad de la implementación. La situación concreta de los maestros que enfrentan los retos de esta política – a menudo sin ningún apoyo y trabajando en condiciones extremadamente difíciles – convenció a las autoras de centrar su investigación en los docentes, actores clave del proceso de inclusión.

Su artículo analiza entonces una interesantísima iniciativa pedagógica desarrollada para implementar la educación inclusiva en dos escuelas. Se trataba de proyectos participativos de creación de videos que procuraban hacer oír las voces y reafirmar las acciones de los docentes, en sus esfuerzos por combatir las diversas formas de exclusión social y educativa de sus alumnos. Por el solo hecho de tomar en consideración sus responsabilidades, sus compromisos e iniciativas, este trabajo participativo con los docentes tuvo una gran incidencia, tanto en la elaboración de políticas de educación inclusiva como en el proceso de su implementación. Se trata del sentido profundo y la finalidad de la educación y la justicia social, pero también de aspectos más globales como trabajar “a partir de la base” cuando se trata de la participación en la elaboración de políticas. El artículo de Mitchell y sus colegas se centra en un aspecto esencial del proceso de implementación: el trabajo de los maestros. Sus logros, sus ideales y sus temores son largamente descriptos, gracias a esta iniciativa de creación de videos que les devuelve la confianza en sí mismos y los ayuda a enfrentar la pobreza y la enfermedad de sus alumnos.

Situar el movimiento por la educación inclusiva

Como dijéramos antes, desde junio de 2007 hasta mayo de 2008 la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO – en colaboración con las delegaciones nacionales, las oficinas regionales de la UNESCO y otras entidades y especialistas asociados que alcanzaron los 780 participantes procedentes de 111 países del mundo entero – llevó a cabo diversas actividades preparatorias de la Conferencia Internacional de Educación de 2008. En su artículo “Tendencias de la educación inclusiva a escala regional e interregional: cuestiones y retos”, Renato Opertti y Carolina Belalcázar examinan varios marcos conceptuales de educación inclusiva discernibles en los trabajos de estos talleres. Estas reuniones tuvieron como

finalidad iniciar un proceso de colaboración que pusiera en evidencia las cuestiones clave y las tendencias nacionales y regionales relativas a la educación inclusiva, con el fin de presentarlas luego durante la cuadragésima octava sesión de la Conferencia Internacional de Educación, en noviembre de 2008. Los autores ilustran las tendencias presentes en las regiones según los subtemas de la CIE – a) enfoques, alcance y contenido; b) políticas públicas; c) sistemas, vínculos y transiciones; y d) educandos y docentes – e identifican puntos clave para el futuro debate.

Los resultados preliminares de todas estas reuniones sugieren claramente que alentar la inclusión – tanto en el sistema educativo como en la sociedad en general – constituye una preocupación común de todos los países y todas las regiones. Distintas regiones han expresado sus puntos de vista sobre diversos aspectos de la inclusión educativa y social. Desde luego existen diferentes interpretaciones del concepto, pero también se observa un progreso hacia una noción convergente y ampliada de la educación inclusiva. Operti y Belalcázar notan que, aunque todavía incompleta, estas discusiones ponen en evidencia una cartografía del concepto con diferentes grados de énfasis (países nórdicos vs. América Latina), un debate creciente en Asia, una nueva interpretación nacida de los requerimientos específicos del contexto del África Subsahariana y algunas reticencias que perduran todavía en Europa del Este, la Comunidad de Estados Independientes y los Estados Árabes.

La educación inclusiva se basa en el reconocimiento de la educación como un derecho humano que sirve de fundamento a una visión más amplia y una estrategia más comprensiva de la Educación Para Todos. Un elemento esencial señalado por la mayoría de los participantes es la necesidad de desarrollar el cuidado de la primera infancia y la oferta educativa, como cimientos del aprendizaje que compensen las desventajas y las desigualdades. También se destacó la importancia de la educación no formal como medio para llegar a quienes están excluidos o corren el riesgo de estarlo. Por último, la educación inclusiva se dirige a la diversidad y requiere entonces un cambio de concepción, una nueva pedagogía, un currículo más flexible y una organización escolar que, en lugar de generar barreras para el aprendizaje, capaciten y orienten a poblaciones diversas de una manera más adecuada.

Este número especial sobre la educación inclusiva sería incompleto si no recordáramos el trabajo y la influencia de Katarina Tomaševski, jurista y militante por los derechos humanos que nos hizo comprender la relación estrecha que une la inclusión con el derecho de todo niño a la escuela gratuita y obligatoria. Para ella la educación constituye un derecho humano fundamental que trasciende otros derechos ya que, a través de la educación, los seres humanos pueden acceder a los derechos económicos, sociales y culturales. Ana Torres traza un Perfil que ilustra cómo Katarina Tomaševski sobrepasó los límites del discurso sobre la inclusión y los derechos del niño para ir más allá, en un verdadero intento por identificar soluciones tangibles. Por ejemplo, al observar el estado de aplicación del derecho a la educación a nivel mundial y regional, al investigar la legislación nacional (o su inexistencia), sus violaciones y su implementación, deploraba la ausencia de una estrategia conjunta de todas las organizaciones intergubernamentales responsables

de garantizar este derecho. En su opinión, las definiciones múltiples de la educación y de la educación en tanto derecho humano han tenido un efecto negativo sobre la puesta en obra del derecho a la educación.

Referencias

- Braslavsky, C. 1985. *La discriminación educativa en la Argentina* [Educational Discrimination in Argentina]. Buenos Aires: FLACSO/GEL.
- Cox, C. 2007. *Inclusive education and inclusive society: What can we do and promote from educational systems?* [Educación inclusiva y sociedad inclusiva. ¿Qué podemos hacer y qué podemos impulsar desde los sistemas educativos?]. Paper presented at the International Workshop on Inclusive Education, Latin America, Andean and Southern Cone, Buenos Aires, Argentina, 12-14 September 2007 [Artículo presentado en el Taller Internacional sobre Educación Inclusiva, América Latina, Región Andina y Cono Sur, Buenos Aires, Argentina, 12-14 de septiembre de 2007].
- Finlandia. Ministerio de Educación. 1998. *Basic Education Act 628/1998* [Ley de Educación Básica 628/1998]. Sitio: <www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>
- Finlandia. Ministerio de Educación. 2004. *National Core Curriculum for Basic Education* [Currículo Nacional Común para la Educación Básica]. Sitio: <www.oph.fi/english/page.asp?path=447,27598,37840,72101,72106>
- Foro Mundial de Educación. 2000. *The Dakar Framework for Action, Education for All: meeting our collective commitments* [Marco de Acción de Dakar, Educación Para Todos: cumplir nuestros compromisos colectivos]. París, UNESCO. Sitio: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>>
- Halinen, I. 2007. Der Lehrplan der Gemeinschaftsschule und die Weiterentwicklung der Schulausbildung in Finnland [Comprehensive school curriculum and educational development in Finland [Currículo de la escuela polivalente y desarrollo educativo en Finlandia]. En: Sarjala, J.; Häkli, E., (comps.). *Jenseits von PISA: Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen*. Berlín, Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Organización de las Naciones Unidas. 2006. *Convention on the rights of persons with disabilities* [Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad]. Sitio: <www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>
- República de Sudáfrica. Departamento de Educación. 2001. *White Paper 6: building an inclusive education and training system* [Libro blanco 6: La construcción de un sistema inclusivo de educación y formación]. Pretoria, Government Printers.
- Slee, R. 2001. Social justice and the changing direction of educational research: a case of inclusive education [Justicia social y cambio de dirección en la investigación educativa: un caso de educación inclusiva]. *International journal of inclusive education*, vol. 5, n° 2/3, págs. 167–177.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on special needs education* [Declaración y Marco de Acción de Salamanca sobre la Educación para Necesidades Especiales]. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 10 June 1994 [Adoptada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Necesidades Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España, 10 de junio de 1994]. Sitio: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>>
- UNESCO. 2001. *Open file on inclusive education: support materials for managers and administrators* [Dossier sobre la educación inclusiva: materiales de apoyo para gerentes y administradores]. París, UNESCO.
- Young, I. 1998. Polity and group difference: a critique of the ideal of universal citizenship [Organización política y diferencia grupal: una crítica del ideal de la ciudadanía universal]. En: Shafir, G. (comp.). *The citizenship debates: a reader*, págs. 262–290. Minneapolis, Minnesota, University of Minnesota Press.

Nota biográfica de la autora

Clementina Acedo (Venezuela). Directora de la Oficina Internacional de Educación, UNESCO. Doctorado en Educación Internacional y Comparada y máster en Filosofía y Educación Internacional para el Desarrollo, Universidad de Stanford. Fue profesora en el Departamento de Estudios Políticos y Administrativos de la Universidad de Pittsburgh. Previamente se desempeñó en el Banco Mundial. Es autora de diversos artículos y otros trabajos sobre política educativa internacional, sistemas de formación de docentes, reforma de la enseñanza secundaria y desarrollo curricular en varios países.

Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?

Mel Ainscow y Susie Miles

Resumen. En esta comunicación se trata de demostrar que una determinación común y un uso sistemático de los términos sobre la educación inclusiva son fundamentales para que las estrategias de la Educación para Todos (EPT) sean más inclusivas. Para ello no se requiere la implantación de nuevas técnicas; supone en cambio una colaboración intra e interescolar, vínculos más estrechos entre las escuelas y las comunidades, trabajo en red de los distintos entornos y la recopilación y utilización de información contextualmente pertinente. Los autores se basan en datos de investigaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo de la escuela, el liderazgo y el desarrollo de los sistemas educativos. Esta investigación se fundamenta principalmente en contextos económicamente desarrollados, pero se basa también en la experiencia de un proyecto de formación de docentes de la UNESCO que se llevó a cabo en más de 80 países y en estudios monográficos reunidos por la Enabling Education Network (EENET) [Red de educación para el pleno desarrollo] que presta apoyo a los profesionales para que documenten su experiencia de trabajo en aras de una educación más inclusiva, primordialmente en los países del Sur.

Palabras clave: EPT • educación inclusiva • escuelas • diversidad • liderazgo • exclusión

Introducción

Los artículos de esta edición especial de *Perspectivas* giran en torno a lo que posiblemente constituya el mayor desafío al que se enfrentan los sistemas escolares en todo el mundo, que es el de ofrecer una educación digna de ese nombre a todos los niños y jóvenes. En los países económicamente más pobres se trata en lo esencial de los 72 millones de niños que se estima no asisten a la escuela primaria

Versión original: inglés

M. Ainscow
ESI, School of Education, Oxford Road, Manchester M12 9PL, Reino Unido
Correo electrónico: mel_ainscow@yahoo.co.uk.

S. Miles
Correo electrónico: susie.miles@manchester.ac.uk

(UNESCO, 2008). Velar por que todos los niños terminen la enseñanza primaria es una etapa fundamental para reducir la pobreza y la marginación humana en lo que Hulme (2007) califica como la mayor promesa del mundo en forma de objetivos de desarrollo del Milenio. Mientras tanto, en países más ricos, pese a los recursos existentes, muchos jóvenes salen de la escuela sin una preparación digna de consideración, a otros se los coloca en diversos tipos de servicios especiales, alejados de las experiencias educativas generales, y algunos sencillamente deciden abandonar, ya que la enseñanza parece no ofrecer nada que les sirva para la vida.

Frente a estas dificultades, recrudece el interés por el concepto de *educación inclusiva*. No obstante, en esta cuestión se mantiene la confusión en lo que respecta a las medidas que se han de tomar para que avancen las políticas y la práctica. En algunos países se sigue considerando la educación inclusiva como una manera de atender a los niños con discapacidades en el contexto de la educación general. Sin embargo, internacionalmente está cada vez más aceptado que se trata de una reforma que apoya y acoge con satisfacción la diversidad de todos los educandos (UNESCO, 2001). Se presupone que la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social que es una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género y capacidades (Vítello y Mithaug, 1998). El punto de partida, por lo tanto, es la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa.

Hace 14 años, la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales hizo suyo el concepto de educación inclusiva (UNESCO, 1994). En la Declaración de Salamanca, indiscutiblemente uno de los documentos internacionales más importantes que hayan aparecido nunca en el terreno de la educación especial, se sostenía que “las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos”. Además, se indicaba que las escuelas proporcionan “una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo” (UNESCO, 1994, párrafo 3).

Cabe señalar que la conferencia de Salamanca se desarrolló poco después de la extraordinaria Conferencia de Jomtien de 1990, en la que casi todos los países del mundo se comprometieron a lograr el objetivo de la EPT. Este hecho revistió una especial importancia porque significó el reconocimiento de que un gran número de grupos vulnerables y marginados de educandos quedaban excluidos de los sistemas de enseñanza en todo el mundo. No obstante, pese al aparente carácter inequívoco de la declaración de Jomtien, la decisión de celebrar la Conferencia de Salamanca parecía suponer que la frase “educación para todos” significaba en realidad “casi todos”, al aceptar la premisa histórica de que un pequeño porcentaje de niños debían ser considerados como “marginales” cuya educación debe correr a cargo de un sistema distinto, paralelo, por lo general denominado educación especial.

Habida cuenta de que el corolario de la Declaración de Salamanca, tal como la entendemos, es que se reúnan los dos sistemas separados a fin de asegurar que la

educación para todos significa realmente “todos”, en este artículo examinamos las causas por las que el avance hacia una estrategia unificada de mejora de la enseñanza ha dejado tanto que desear en muchos países. En consecuencia recomendamos una vía de avance que se comprometa a garantizar una EPT que sea auténticamente inclusiva. Partiendo de las investigaciones, pasamos a estudiar las repercusiones prácticas de esa formulación, y nos concentramos en las repercusiones para la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo de la escuela, el liderazgo y el desarrollo de los sistemas educativos. Aunque gran parte de estas investigaciones procede de contextos económicamente desarrollados, también nos basamos en la experiencia de un proyecto de formación de docentes de la UNESCO que se llevó a cabo en más de 80 países (Ainscow, 1999) y en la labor de la Enabling Education Network (EENET) que presta apoyo a los profesionales de los países del Sur para que documenten su experiencia de trabajo en favor de una educación más inclusiva.

Definición de inclusión

La confusión existente en el plano internacional en este terreno procede, por lo menos en parte, del hecho de que el concepto de educación inclusiva se puede definir de diversas maneras (Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000). También es importante recordar que no hay una única perspectiva de la inclusión en un solo país, ni siquiera en una escuela (Booth, 1996; Booth y Ainscow, 1998; Dyson y Millward, 2000).

Un análisis reciente de las investigaciones internacionales (Ainscow *et al.*, 2006) muestra una tipología de cinco concepciones de la inclusión, que son: a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos; y e) la inclusión como Educación para Todos. Antes de explicar qué formulación recomendamos en este artículo, resumiremos lo que conlleva cada una de las cinco perspectivas.

Perspectiva 1: la discapacidad y las “necesidades educativas especiales”

En general se da por descontado que la inclusión se refiere primordialmente a la enseñanza de alumnos con discapacidades y otros que en las escuelas ordinarias se catalogan como “alumnos con necesidades educativas especiales”. Se ha cuestionado la utilidad de este criterio, ya que destaca el aspecto de “discapacitación” o de “necesidades especiales” de los alumnos y omite las otras formas que impiden o mejoran la participación. El *Índice de inclusión*, instrumento de autoevaluación para las escuelas, utilizado en muchos países en los últimos años (Booth y Ainscow, 2002), prescindía de la idea de “necesidades educativas especiales” para dar cuenta de las dificultades de la enseñanza y sustituirla por los conceptos de “barreras para el aprendizaje y la participación” y de recursos disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación. En este contexto se consideraba que apoyo eran todas las actividades

que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Existe el peligro, no obstante, de que al rechazar esta idea de la inclusión ligada a las necesidades educativas especiales y la discapacidad, se desvíe la atención de la segregación constante de los alumnos a los que se clasifica de esta forma. La inclusión puede comprender la afirmación de los derechos de los jóvenes discapacitados a una educación general local, punto de vista postulado con vehemencia por algunos discapacitados. La perspectiva de los derechos invalida esos argumentos. Así, se considera que la segregación obligatoria contribuye a la opresión de los discapacitados, igual que las prácticas que marginan a otros grupos por motivos de raza, género u orientación sexual (Corbett, 2001).

Por otra parte, los efectos considerables de la compartimentación de los alumnos en los sistemas educativos son motivo de preocupación. La práctica de la segregación en las escuelas especiales afecta a un número de alumnos relativamente reducido (por ejemplo, en Inglaterra aproximadamente el 1,3%), pero ejerce una influencia desproporcionada en el sistema de educación. Parece perpetuar la idea de que algunos alumnos “deben” ser separados a causa de su deficiencia o defecto. Sin embargo, los que sostienen que la asignación a escuelas especiales es una respuesta neutral a una “necesidad” consideran que algunos niños están mejor atendidos en ese contexto. De hecho, en Inglaterra actualmente, el término “educación inclusiva” se utiliza a veces para describir prácticas que se desarrollan en las escuelas especiales (Spurgeon, 2007). Indudablemente el criterio de las necesidades educativas especiales respecto de las dificultades de educación es la perspectiva que sigue predominando en la mayoría de los países (Mittler, 2000). La educación especial integra en el marco del defecto individual las dificultades que, por múltiples causas, se plantean en la educación.

Perspectiva 2: exclusiones disciplinarias

Si bien por lo general se relaciona la inclusión con los niños que tienen “necesidades educativas especiales”, en muchos países también se la vincula estrechamente a la “mala conducta”. En algunas escuelas la simple mención de la palabra “inclusión” provoca en los docentes el temor a que se les pida que acepten un número desproporcionado de alumnos cuya conducta se considera “difícil” y que pueden haber sido excluidos (o expulsados) de otras escuelas.

Se ha afirmado que la exclusión disciplinaria no puede comprenderse si no se examina en el contexto de las circunstancias anteriores, el carácter de las relaciones y la concepción de la enseñanza y el aprendizaje en una escuela (Booth, 1996). Incluso tratándose de una mera evaluación, las cifras de la exclusión disciplinaria formal tienen poco significado si se desvinculan de las cifras de la exclusión informal. Por ejemplo, el mandar a los niños a casa durante una tarde, la inasistencia injustificada y la clasificación de alumnos en categorías por sus dificultades emocionales o de conducta pueden considerarse como exclusiones disciplinarias

informales. La exclusión informal de las alumnas en edad escolar que quedan embarazadas, y a las que se sugiere que no sigan yendo a la escuela, sigue distorsionando la composición de género de las cifras oficiales de la exclusión de algunos países.

Perspectiva 3: grupos vulnerables a la exclusión

Es cada vez mayor la tendencia a considerar la inclusión en la educación en general como forma de superar la discriminación y la desventaja respecto de un grupo de alumnos que sean vulnerables a las presiones exclusionistas (Mittler, 2000). En algunos países esta perspectiva más amplia se relaciona con los términos de “inclusión social” y “exclusión social”. Cuando se utiliza en el contexto educativo, *la inclusión social* suele referirse a las barreras a las que se enfrentan los grupos cuyo acceso a la escuela se ve amenazado, por ejemplo, las chicas que quedan embarazadas o tienen hijos durante la escolaridad, los niños en custodia (los que están a cargo de las autoridades públicas) y los gitanos o nómadas. Sin embargo, en general el lenguaje de la inclusión y la exclusión social se suele utilizar en un sentido más restringido para referirse a los niños que están (o corren el peligro de estarlo) excluidos de las escuelas y las aulas a causa de su “conducta”.

Este uso más amplio de los términos de inclusión y exclusión es algo impreciso. Es muy posible que haya procesos comunes que vinculen las distintas formas de exclusión que sufren los niños discapacitados, los excluidos de las escuelas por motivos disciplinarios y las personas que viven en comunidades económicamente pobres. Es preciso seguir investigando la naturaleza de esos procesos de exclusión y sus orígenes en las estructuras sociales.

Perspectiva 4: la promoción de una escuela para todos

Otra corriente de pensamiento sobre la inclusión está relacionada con el desarrollo de la escuela común para todos o escuela polivalente. En el Reino Unido, por ejemplo, el término de “escuela polivalente” se utiliza en el contexto de la enseñanza secundaria y se estableció como reacción a un sistema que anteriormente distribuía a los niños en distintos tipos de escuela basándose en los resultados obtenidos a la edad de 11 años y que reforzaba las desigualdades basadas en la clase social.

El movimiento de la escuela polivalente en Inglaterra es análogo al de la tradición de la *Folkeskole* de Dinamarca, la tradición de la “common school” en los Estados Unidos y el sistema de educación obligatoria unificada de Portugal. Supone la creación de una única “escuela para todos” que atiende a una comunidad socialmente diversa. En Noruega, sin embargo, el concepto de “escuela para todos” guardaba mucho mayor relación con la creación de una identidad noruega independiente y singular que con la participación de personas de comunidades heterogéneas. Esta fuerte insistencia en la educación para las comunidades locales facilitó la disolución de instituciones especiales segregadas, pero no fue seguida de

un movimiento igualmente fuerte de reforma de la escuela común que abarcase y valorase la diferencia. Se hizo hincapié en asimilar a los que se consideraba distintos en una normalidad homogénea y no en transformar por medio de la diversidad.

Perspectiva 5: la educación para todos

La quinta forma de encarar la educación inclusiva suele relacionarse casi exclusivamente con los países del Sur, en especial aquéllos donde la educación no es gratuita ni obligatoria. Las actividades internacionales para promover la EPT se intensificaron tras la primera Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) con su consigna de EPT para el año 2000 (UNESCO, 1990). La importancia de Jomtien radica en su reconocimiento de la exclusión de gran número de grupos vulnerables y marginados de educandos de los sistemas educativos en todo el mundo. También formulaba un planteamiento de la educación como concepto mucho más amplio que la escolarización que, empezando en la primera infancia, insistía en la alfabetización de las mujeres y reconocía la importancia de saber leer y escribir como parte del aprendizaje permanente. Esta conferencia marcó un hito en la evolución de las ideas sobre la educación inclusiva, aunque en aquella época el concepto no estaba generalizado.

Si bien inicialmente la concepción de la EPT era amplia y ambiciosa, hasta el momento la retórica del “todos” no ha logrado llegar a los niños más pobres y desfavorecidos, en particular los niños con discapacidades (Miles y Singal, de próxima aparición). La atención internacional gira en torno al logro de los objetivos de desarrollo del Milenio, de ahí que el empeño de la EPT sea cada vez más obtener que todos los niños tengan acceso a cinco años de educación primaria universal para el año 2015, y que la terminen. Sin embargo, la clave para mejorar la calidad de la educación dispensada en esos cinco años podría estribar en un concepto más amplio del todos y en una mayor valoración de la diferencia en el sistema educativo (Ainscow, 1999).

El camino a la inclusión

Teniendo en cuenta esta diversidad de opiniones sobre la educación inclusiva, aunque potencialmente complementarias, en muchos países los avances siguen dejando que desear. Por ejemplo, en su análisis de 17 planes de EPT de la región sur y sureste de Asia, Ahuja (2005) señala que ni siquiera se menciona la idea de la educación inclusiva. En realidad, con frecuencia se presentaban las escuelas especiales y los albergues juveniles como estrategia para satisfacer las necesidades de una gran variedad de estudiantes desfavorecidos y se consideraba la enseñanza no formal como una solución a las necesidades educativas de los grupos marginados. Esta es una tendencia preocupante, especialmente si se toman en consideración los efectos negativos que tiene el internamiento en los grupos de niños vulnerables (Naciones Unidas, 2005). Del mismo modo, en un estudio de

países que participan en la Iniciativa Vía Rápida de la EPT, *World Vision* (2007, pág. 1) concluyó que “varios países a los que la Iniciativa presta su apoyo, en particular los que se aproximan al objetivo de la enseñanza primaria universal, en la actualidad cuentan efectivamente con planes sectoriales de educación que abordan la cuestión de la inclusión de los niños discapacitados. [...] No obstante, en varios países las políticas y las prestaciones para los niños discapacitados siguen siendo someras o no se han aplicado”. En el informe se señala que en cinco de los países apoyados por la Iniciativa Vía Rápida no se mencionaba en absoluto a los niños discapacitados.

También es importante señalar que, incluso en el mundo desarrollado, no todos los especialistas de la pedagogía son partidarios de la filosofía de la inclusión y algunos son reacios a la idea (Brantlinger, 1997; Freire y César, 2002; Fuchs y Fuchs, 1994). En efecto, algunas organizaciones abogan por servicios separados, “especializados”. Cabe señalar en particular que muchas organizaciones de sordos sostienen que los servicios educativos separados son la única forma de garantizar su derecho a la educación por medio del lenguaje de señas y el acceso a la cultura de los sordos (Freire y César, 2003). Sin embargo, en el contexto de Uganda, por ejemplo, Kristensen *et al.* (2006) llegaron a la conclusión de que los medios escolares especiales carecían de conocimientos especializados y de equipo. Sin embargo, muchos consideran que el desarrollo de pequeñas unidades de especialistas en el seno de las escuelas ordinarias es una forma de aportar conocimientos, equipo y apoyo especializados a determinados grupos de niños cuyas necesidades son difíciles de atender en las clases ordinarias.

Por consiguiente, al plantearse de qué forma avanzar, es importante reconocer que el ámbito de la educación inclusiva está plagado de incertidumbres, discusiones y contradicciones. Sin embargo, en todo el mundo se intenta dar respuestas educativas más eficaces para todos los niños, sean cuales sean sus características, y la tendencia general, alentada por la Declaración de Salamanca, lleva a dar estas respuestas en el contexto de la educación general (véase la edición especial del *European journal of psychology of education*, de diciembre de 2006). Esto, a su vez, da lugar a reexaminar los futuros cometidos y objetivos de los profesionales en todo el sistema educativo, incluidos los que se ocupan de la educación especial, lo que naturalmente tiene importantes repercusiones en la tendencia de las políticas nacionales y el desarrollo de la práctica en el terreno.

Teniendo presentes estos elementos, quisiéramos tratar de demostrar que los avances, tanto en relación con el programa de la EPT como con la educación inclusiva exigen mayor definición de lo que conlleva ser más inclusivo. Para nosotros se trata de un *criterio de principios de la educación* que supone:

- El proceso por el cual la participación de los estudiantes en los currículos, culturas y comunidades de escuelas locales aumenta y su exclusión disminuye;
- La reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas en las escuelas con objeto de que respondan a la diversidad de los estudiantes en su localidad;

- La presencia, la participación y los resultados escolares de todos los estudiantes vulnerables a las presiones exclusionistas, no sólo de los disminuidos o de los que se cataloga como “alumnos con necesidades educativas especiales”.

Algunas características de esta forma de conceptualizar la educación inclusiva revisten, en nuestra opinión, particular importancia: a) la inclusión se refiere a *todos* los niños y jóvenes de las escuelas; b) se concentra en la presencia, la participación y los resultados; c) la inclusión y la exclusión están vinculadas, de tal modo que la inclusión supone la lucha activa contra la exclusión; y d) la inclusión se considera como un proceso que no tiene fin. Por lo tanto, una escuela inclusiva es una escuela en movimiento y no la que ha llegado al estado de perfección. La inclusión, por consiguiente, es un proceso que exige una vigilancia continua.

Somos conscientes de que esta concepción entraña algunas limitaciones. En particular, nos damos cuenta de que identifica la educación con la escolarización, en tanto que consideramos que la escuela es sólo uno de los centros de educación en las comunidades. En este sentido, consideramos que el papel de las escuelas consiste en apoyar la educación de las comunidades y no en monopolizarla. Asimismo, quisiéramos subrayar la importancia de la participación del personal, los padres o tutores y otros miembros de la comunidad. Creemos que nuestro apoyo a la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes no puede llegar muy lejos si rechazamos su identidad y sus antecedentes familiares o si optamos por no fomentar la participación del personal escolar en las decisiones relativas a las actividades de enseñanza y aprendizaje. También consideramos que es fundamental vincular más generalmente la inclusión y exclusión en la educación con las presiones inclusionistas y exclusionistas de la sociedad.

El conciliar estas ideas nos lleva a apoyar de manera global los planteamientos nacionales sobre educación que se basan en la educación general comunitaria, preescolar, escolar y postescolar, y a considerar el derecho a la educación como un compromiso a escala mundial. En consecuencia, estamos comprometidos con el *desarrollo inclusivo de la educación para todos*.

Esa formulación es compatible con la que algunos estudiosos han definido como el “paradigma organizativo” de la educación inclusiva (Dyson y Millward, 2000). Para ello se requieren nuevas ideas que cuestionen supuestos muy arraigados en muchos docentes de todo el mundo. Concretamente, requiere alejarse de las explicaciones del fracaso educativo que se concentran en las características de cada niño y su familia, para llegar a un análisis de las barreras a la participación y el aprendizaje con que tropiezan los estudiantes dentro de los sistemas educativos (Booth y Ainscow, 2002). En este caso, el concepto de barreras apunta, por ejemplo, a las formas en que la falta de recursos o de competencias, el currículo o métodos de enseñanza inadecuados y las actitudes pueden limitar la presencia, participación y los resultados de algunos educandos. De hecho, se ha sostenido que los estudiantes que tropiezan con esos obstáculos pueden considerarse como “voces secretas” que,

en determinadas circunstancias, pueden fomentar la mejora de las escuelas de tal manera que resulte provechosa para todos sus estudiantes (Ainscow, 1999).

Este planteamiento que consideramos como una nueva orientación, un *viraje inclusivo*, tiene mayores probabilidades de obtener buenos resultados en los contextos en que impera una cultura de la colaboración que fomenta y apoya la resolución de problemas (Carrington, 1999; Kugelmass, 2001; Skrtic, 1991). Supone que los que forman parte de un contexto determinado colaboren para hacer frente a las barreras a las que se enfrentan algunos educandos.

¿Qué significa entonces dar un viraje inclusivo para hacer avanzar las políticas y la práctica? ¿Qué se debe hacer para desarrollar escuelas que puedan efectivamente “tender la mano” a todos los niños y jóvenes, sean cuáles sean sus circunstancias y características personales? ¿Qué proponen las investigaciones sobre la forma en que los docentes y las escuelas podrían desarrollar prácticas más inclusivas?

A la hora de responder a estas preguntas nos concentraremos específicamente en la naturaleza de la prácticas inclusivas. Al hacerlo, examinaremos la forma de interpretar los currículos partiendo de los enfoques de la enseñanza que se utilizan en contextos determinados. Continuaremos con el examen de las formas en que se desarrollan las prácticas inclusivas y la manera en que los factores en los distintos niveles del sistema afectan a ese desarrollo. Esto nos lleva a afirmar que los docentes son la clave del desarrollo de formas más inclusivas de educación. Son sus convicciones, actitudes y actuación las que crean los entornos en que los niños y jóvenes deben hacer su aprendizaje. En consecuencia, la tarea debe consistir en crear sistemas de enseñanza en que los maestros sientan que se les presta apoyo y que se pone a prueba su obligación de seguir buscando las formas más eficaces de facilitar el aprendizaje de todos los alumnos. Todo lo cual tiene repercusiones importantes en la organización y las funciones directivas de las escuelas, y en general la política de enseñanza.

Enseñanza inclusiva

Se ha sostenido que los criterios elaborados como parte de lo que actualmente se suele llamar necesidades educativas especiales, y pese a las buenas intenciones, han seguido creando obstáculos al avance a medida que se animaba a las escuelas a adoptarlos (Ainscow, 1998; Slee, 1996). En los últimos tiempos los investigadores que han analizado las bases empíricas de los métodos especializados para categorías especiales de alumnos llegaron a la conclusión de que la pedagogía de las necesidades especiales separadas no cuenta con gran apoyo (Davis *et al.*, 2004; Lewis y Norwich, 2005). Para decirlo llanamente, una enseñanza eficaz es una enseñanza eficaz para todos los alumnos.

Paralelamente, se ha afirmado que la preocupación por las respuestas individualizadas, que han sido una característica de la educación especial, sigue desviando la atención de la creación de formas de enseñanza que puedan llegar a

todos los educandos de una clase y del establecimiento de condiciones en las escuelas que fomenten esa evolución (Ainscow, 1997). Esto permitiría explicar por qué las actividades de integración que dependen de la importación de prácticas de la educación especial tienden a fomentar el desarrollo de nuevas formas de segregación, aunque más sutiles, si bien en el entorno de la enseñanza general. Así, por ejemplo, en los últimos años en algunos países se ha introducido la práctica de nombrar auxiliares docentes que trabajan junto con los maestros en las aulas para facilitar la presencia de los alumnos a los que se cataloga como niños con necesidades especiales. Se ha determinado que con frecuencia, cuando se retira esa ayuda, los maestros sienten que ya no pueden hacer frente a la clase. Por otra parte, el requisito de planes de enseñanza individualizados ha inducido a algunos dirigentes escolares a considerar que muchos más niños necesitarán de esas respuestas, lo que crea problemas presupuestarios en los sistemas de enseñanza (Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000; Fulcher, 1989). Al mismo tiempo, en algunos países la categoría de “necesidades educativas especiales” se ha convertido en un receptáculo para diversos grupos que son objeto de discriminación en la sociedad, como los grupos de minorías (Trent, Artiles y Englert, 1998). De este modo, la educación especial puede ser una forma de ocultar la discriminación de que son víctimas algunos grupos de estudiantes bajo una calificación aparentemente inocente, que justificaría el bajo nivel de rendimiento y, por lo tanto, la necesidad de un régimen educativo distinto.

Reconocer que no se lograrán escuelas inclusivas transplantando las ideas y la práctica sobre la educación especial en contextos generales revela otras posibilidades, muchas de las cuales están relacionadas con la necesidad de pasar del marco de planificación individualizada ya mencionado a una perspectiva que procure *personalizar* la enseñanza por medio de un compromiso con toda la clase (Ainscow, 1999). A este respecto son pertinentes muchas ideas sobre la enseñanza eficaz. No obstante, lo que distingue a la pedagogía de la inclusión es la forma en que los docentes conceptualizan las ideas sobre la diferencia.

Los métodos de enseñanza no se elaboran ni se aplican en el vacío, explica Bartolome (1994). La formulación, la selección y el uso de criterios y estrategias de enseñanza determinados parten de las concepciones del aprendizaje y los educandos. A este respecto, sostiene la autora, es probable que, incluso los métodos pedagógicamente más avanzados, sean ineficaces en manos de quienes implícita o explícitamente sean favorables a un sistema de convicciones que considera a algunos alumnos, en el mejor de los casos, como desfavorecidos y necesitados de un curso de recuperación o, en el peor, como deficientes, y por consiguiente más allá de todo intento de recuperación.

Al pensar en lo que implica la práctica inclusiva, es preciso apreciar también la naturaleza compleja de la enseñanza. Stigler y Hiebert (1999), al reflexionar sobre sus observaciones de las prácticas en el aula a nivel internacional, proponen que no se considere la enseñanza como un cóctel de características individuales que cada profesional combina a su manera, sino que, sugieren, la práctica de un maestro

“funciona como una máquina” en la que los distintos elementos están interconectados. Esto significa que las características individuales de la práctica sólo adquieren sentido en su relación con el todo. Al comentar esta formulación, Hargreaves (2003) indica que las prácticas de enseñanza adoptan la forma de “guiones” profundamente grabados en los docentes y que reflejan las experiencias de su vida y sus verdades axiomáticas. En consecuencia, es poco probable que cambiar uno o dos aspectos de la práctica pueda dar lugar a mejoras importantes en la calidad de la enseñanza, ya que esos cambios superficiales dejarán intacta la mayor parte de los elementos del guión original.

El estudio de la práctica

Dos estudios recientes del Reino Unido han examinado atentamente la forma en que evolucionan las prácticas que responden con eficacia a la diversidad de los educandos. Quizá revista importancia el hecho de que en ambos proyectos participaron investigadores que trabajaban en colaboración con profesionales de la enseñanza.

El primer estudio, *Learning without limits* [Aprender sin límites], estudió las formas de enseñar que están libres de convicciones deterministas sobre la capacidad (Hart, 2003; Hart *et al.*, 2004). Los investigadores, a fin de estudiar cómo funcionaban, colaboraron estrechamente con un grupo de docentes que había rechazado la idea de una capacidad fija. Partieron de la convicción de que las prácticas centradas en las capacidades imponen restricciones al aprendizaje infantil, dando lugar a que los niños pequeños se definan por comparación con sus iguales.

Los investigadores sostienen que el concepto de capacidad como inteligencia innata ha acabado por considerarse como “una forma natural de referirse a los niños” que resume sus diferencias subjetivas. Siguen diciendo que, en Inglaterra, las políticas nacionales reflejan este supuesto, lo que hace que para los docentes sea fundamental comparar, catalogar y agrupar a sus alumnos por sus dotes a fin de dar una enseñanza adecuada y estimulante para todos. Así, por ejemplo, se espera que los inspectores escolares controlen que la enseñanza distingue entre los alumnos “más capaces”, “medios” y “menos capaces”. En este contexto, no se dice explícitamente lo que se entiende por capacidad, lo que deja margen a los maestros para interpretar lo que se recomienda a fin de que se adapte a sus propias convicciones y opiniones. No obstante, cabe señalar que la insistencia de las políticas en la determinación de objetivos y medidas de valor añadido del avance dejan poco margen a los docentes que rechazan la idea establecida de las capacidades mensurables para atenerse a sus principios.

Mediante el examen minucioso de las prácticas y las ideas de sus colaboradores docentes, los investigadores se fijaron la tarea de identificar formas “más justas y habilitantes” de entender la diversidad de los educandos. En resumen, esto supondría, sostienen, que los docentes traten las pautas de resultados y respuesta con un “espíritu de transformabilidad”, procuren descubrir qué se puede

hacer para mejorar la capacidad de cada niño de su clase para aprender y para crear las condiciones en que el aprendizaje pueda prosperar plena y efectivamente.

Los investigadores explican que los docentes de su estudio basaban sus experiencias prácticas en la firme convicción de que las cosas pueden cambiar y mejorarse, y reconocen que sean cuales sean los niveles de rendimiento actuales y las características de un niño, si se dan las condiciones adecuadas, todos pueden mejorar su capacidad de aprendizaje. Al plantearse el trabajo con esta actitud, se observó que los docentes que participaron en el estudio analizaban las diferencias entre sus aspiraciones respecto de los niños y lo que realmente ocurría.

El segundo estudio, *Understanding and developing inclusive practices in schools* [Entender y desarrollar las prácticas inclusivas en las escuelas], también apuntaba a la importancia de la indagación como estímulo para cambiar la práctica. Participaron 25 escuelas en el estudio del fomento de la inclusión en su propio medio, en colaboración con investigadores de la universidad (Ainscow, Booth y Dyson, 2004; Ainscow *et al.*, 2003; Ainscow *et al.*, 2006). Es sintomático que este proceso se desarrollara en el contexto de las amplias actividades del Gobierno británico para mejorar el nivel de la enseñanza pública, según se mide por la puntuación de pruebas y exámenes, lo que conllevó la creación de un “mercado” educativo, combinado con la prioridad dada a las políticas que fomentan una mayor diversidad entre los tipos de escuelas. El resultado es un sistema casi selectivo en el que, por regla general, los niños más pobres asisten a las escuelas que tienen los peores resultados; en varios otros países desarrollados se manifiestan tendencias políticas similares. No obstante, pese a este contexto político nacional aparentemente poco propicio, lo que se observó en las escuelas que participaron en el estudio no fue ni el derribo de la inclusión por el denominado programa de niveles, ni el rechazo de ese programa en favor de una opción inclusiva radical. A muchos maestros, indiscutiblemente, les preocupaban las repercusiones del programa de niveles en su trabajo y algunos eran partidarios de las ideas de inclusión que consideraban contradictorias con éste. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas los dos proyectos estaban entrelazados. En efecto, la atención prioritaria que se presta a los logros parecía impulsar a algunos maestros a examinar cuestiones relativas a los resultados y a la participación de los grupos marginados que antes no habían tenido en cuenta. Del mismo modo, la preocupación por la inclusión tendió a determinar la forma en que la escuela respondió al imperativo de mejorar el nivel.

Para tratar de entender la relación entre los imperativos externos y los procesos de cambio en las escuelas, el estudio se basó en las ideas de Wenger (1998) para demostrar la forma en que los programas externos se transmitían por las normas y valores de las “comunidades de práctica” dentro de las escuelas y cómo pasaban a formar parte de un diálogo cuyos resultados pueden ser más – y no menos – inclusivos. Así, a la luz del estudio la función de la política nacional aparece con otra perspectiva. Ello parece indicar que las escuelas podrían adoptar lo que pudieran parecer imperativos de política desfavorables para producir resultados que de ningún modo son inevitablemente no inclusivos.

Para que la práctica avance

Consideradas conjuntamente, las conclusiones de estos dos estudios dan lugar al optimismo. Indican que de un estudio de la práctica actual de los docentes establecida en la dinámica social interna de las escuelas pueden surgir enfoques más inclusivos. También indica que es posible intervenir en esas dinámicas para acceder a nuevas posibilidades de que la política y la práctica avancen.

La investigación indica que es poco probable que haya innovaciones en la práctica sin tener alguna experiencia de lo que son realmente otras maneras de enseñar y sin tener contacto con alguien que ayude a los docentes a entender la diferencia entre lo que hacen y lo que aspiran a hacer (Elmore, Peterson y McCarthy, 1996). También muestra que, antes de actuar en el plano de la organización, debe actuarse a nivel individual. En efecto, está demostrado que una mayor colaboración que no preste más atención específica al cambio en el plano individual puede dar como resultado que los docentes sencillamente se unan para reforzar las prácticas existentes, en lugar de buscar otra forma de enfrentarse a las dificultades que se les presentan (Lipman, 1997).

En el meollo de los procesos de las escuelas en que la práctica cambia efectivamente aparece el desarrollo de un lenguaje común que permite referirse a aspectos detallados de su práctica con los colegas y, de hecho, consigo mismos (Huberman, 1993). Sin ese lenguaje, resultará muy difícil que los docentes experimenten con nuevas posibilidades. Gran parte de lo que los docentes hacen durante sus encuentros intensivos se lleva a cabo de forma automática, intuitiva. Además, tienen poco tiempo para pararse a pensar. Por eso es que tener la oportunidad de ver a los colegas trabajando es tan importante para que los intentos de desarrollar la práctica tengan éxito. El intercambio de experiencias permite que los colegas se ayuden unos a otros a expresar lo que están haciendo y a definir lo que les gustaría hacer (Hiebert, Gallimore y Stigler, 2002). Es también la forma de crear un espacio en el que se puedan someter a la crítica recíproca las premisas admitidas sobre determinados grupos de educandos.

Todo ello plantea interrogantes sobre la mejor manera de implantar esas formas de trabajar. En este sentido, el “estudio de lecciones”, procedimiento sistemático para el desarrollo de la enseñanza que está bien implantado en el Japón y en algunos otros países asiáticos, constituye un enfoque prometedor (Hiebert, Gallimore y Stigler, 2002; Lo, Yan y Pakey, 2005; Stigler y Hiebert, 1999). El objetivo del procedimiento es aumentar la eficacia de las experiencias que los docentes transmiten a todos sus estudiantes. La actividad principal es la colaboración en torno a un tema central común que surge a partir de la discusión. El contenido de este tema central es la lección planificada que luego se utiliza como base para la recopilación de datos sobre la calidad de la experiencia que reciben los estudiantes. Estas lecciones se llaman “lecciones de estudio” y se utilizan para estudiar la práctica de los docentes y la reactividad de los estudiantes a las actividades planificadas. Los miembros del grupo trabajan juntos para elaborar un

plan de lecciones que luego aplicará cada docente. Las observaciones y las clases que se organizan después de las lecciones permitirán mejorar la lección de investigación entre una prueba y otra.

Los estudios de lecciones pueden desarrollarse de muchas maneras. Por ejemplo, puede participar un reducido subgrupo de personal voluntario o llevarse a cabo mediante agrupaciones departamentales o de interés especial. También pueden ser interescolares y, en ese caso, formar parte de una red controlada, más extensa, de docentes que trabajan en colaboración. La recopilación de datos es un factor clave del método de estudio de lecciones. Por lo general, supone la utilización de grabaciones de vídeo. También se hace hincapié en escuchar las opiniones de los alumnos de tal forma que introduzcan un elemento crítico en los debates.

Nuestras propias investigaciones también han demostrado cómo la utilización de la información disponible para estudiar la enseñanza puede fomentar el desarrollo de una enseñanza más inclusiva (Ainscow *et al.*, 2003). Concretamente, permite crear un espacio para reexaminar y reformular, rompiendo con los discursos vigentes y centrando la atención en las posibilidades antes descuidadas para hacer avanzar la práctica. En este sentido se aplican técnicas especialmente eficaces, como por ejemplo, la observación recíproca, a veces mediante grabaciones de vídeo (Ainscow, 1999, 2003), y los datos obtenidos de los estudiantes sobre el mecanismo de enseñanza y aprendizaje en una escuela (Ainscow y Kaplan, 2006; Messiou, 2006; Miles y Kaplan, 2005). En determinadas condiciones, estos métodos crean *cortes* que permiten ver lo conocido con distanciamiento, de tal forma que fomentan la autocrítica, la creatividad y la acción. Estos cortes, en ocasiones pueden dar lugar a una reelaboración de los problemas subjetivos que, a su vez, atraen la atención del docente sobre posibilidades desatendidas de encarar la cuestión de las barreras a la participación y el aprendizaje.

Nuestra argumentación, en este caso, se inspira en la obra de Robinson (1998) que indica que las prácticas son actividades que resuelven problemas en situaciones concretas. Esto significa que explicar una práctica es poner al descubierto el problema que resuelve. De modo que la colaboración estrecha con los profesionales nos ha permitido determinar que podemos deducir lógicamente la forma en que el personal escolar ha formulado un problema y las premisas en que se basan las decisiones adoptadas. También hemos observado que a veces se replantean las formulaciones iniciales para adaptarse a la realidad de los hechos.

No obstante, éste no es en sí mismo un mecanismo sencillo para desarrollar prácticas más inclusivas. El espacio que se crea puede llenarse en función de proyectos contradictorios. Los estudios han documentado casos en que unas convicciones muy arraigadas en una escuela pueden impedir la experimentación necesaria para fomentar el desarrollo de maneras de trabajar más inclusivas (Howes y Ainscow, 2006, Ainscow y Kaplan, 2006). Esto nos recuerda que es fácil convertir las dificultades educativas en patológicas, dificultades inherentes a los estudiantes, y que no sólo ocurre con los alumnos con discapacidades y los catalogados como “alumnos con necesidades educativas especiales”, sino también con aquellos cuya

situación socioeconómica, raza, idioma y género hace que determinados docentes en determinadas escuelas los consideren problemáticos. Por consiguiente, es necesario estudiar la forma de desarrollar la capacidad de los que están en la escuela para poner de manifiesto y cuestionar opiniones hondamente arraigadas sobre la “diferencia” como déficit que define a algunos tipos de alumnos como “carentes de algo” (Trent, Artiles y Englert, 1998). Para ello es preciso mostrarse vigilante a fin de examinar a fondo la manera en que los postulados sobre el déficit pueden influir en el modo en que se considera a algunos alumnos.

Ello, a su vez, revela la importancia de los factores culturales. Para Schein (1985) la cultura constituye quizá el nivel más profundo de los postulados y creencias básicos comunes a los miembros de una organización y que actúa inconscientemente en la forma en que se consideran a sí mismos y a su entorno de trabajo. La medida en que estos valores incorporan la aceptación y la celebración de la diferencia y una voluntad de ofrecer oportunidades de educación a todos los estudiantes, sumada a la medida en que el personal de la escuela los comparte, determina el grado de participación que se consiente a los alumnos (Kugelmass, 2001).

Hargreaves (1995) sostiene que puede considerarse que las culturas tienen una función de definición de la realidad que permite a los miembros de una institución entenderse a sí mismos, sus acciones y su entorno. Una función actual de definición de la realidad, indica, suele ser una función de resolución de problemas heredada del pasado. Así, el modelo cultural actual creado para resolver un problema nuevo suele convertirse en la receta que mañana se dará por descontado para tratar cuestiones sin tener en cuenta su novedad.

Es difícil llegar a cambiar las normas existentes en una escuela, en particular en un contexto que debe hacer frente a tantas presiones concurrentes y en el que los profesionales suelen trabajar solos para resolver los problemas que se presentan (Fullan, 1991). Por otro lado, la presencia de niños que no se adaptan al “menú” vigente en la escuela puede actuar como incentivo para estudiar una cultura de mayor colaboración en la que los docentes se apoyen unos a otros para ensayar nuevas formas de enseñanza. De este modo, las actividades de resolución de problemas se convierten gradualmente en funciones de definición de la realidad incontrovertibles y que son la cultura de una escuela más orientada a fomentar las formas inclusivas de trabajar. Al mismo tiempo, pueden contribuir de manera significativa al desarrollo de escuelas que sean eficaces para todos los niños (Ainscow, 1999).

El corolario de lo anterior es que ser más inclusivo supone reflexionar y hablar sobre la práctica, examinarla y depurarla, e intentar desarrollar una cultura más inclusiva. Esta conceptualización significa que no podemos separar la inclusión de los contextos en los que se desarrolla, ni de las relaciones sociales que puedan sostener o limitar ese desarrollo (Dyson, 2006). Es en esta compleja interacción entre los individuos, y entre los grupos y los individuos, que las convicciones y los valores compartidos existen y cambian, y es imposible separar esas convicciones de las relaciones en las que se expresan.

Culturas inclusivas

Existe todo un corpus de documentación crítica en el que se destacan los problemas y las complejidades que se ponen de manifiesto cuando las escuelas intentan avanzar hacia un mayor grado de inclusión (Dyson y Millward, 2000). En esta documentación se señalan las complejidades internas de las escuelas en cuanto organizaciones, y los condicionamientos y contradicciones que generan los entornos normativos en los que funcionan. En ese sentido, cuestiona provechosamente las premisas sobre las que descansan los planteamientos más mecanicistas de la mejora, pero no llega a indicar cómo podría desarrollarse realmente la inclusión.

Una corriente más prometedora de criterios sobre el desarrollo empieza por postular que una inclusión creciente no es tanto un conjunto de prácticas o políticas establecidas, sino un proceso continuo de deconstrucción y reconstrucción (Skrtic, 1991; Thomas y Loxley, 2001); lo que Corbett y Slee (2000) han denominado la “autodefensa cultural” que pone al descubierto la exclusión en sus cambiantes formas y busca, en cambio, “fomentar una cultura de la educación inclusiva”.

Los autores que tratan de estas cuestiones suelen hacer especial hincapié en las características de las escuelas en cuanto organizaciones que estimulan y apoyan los procesos de examen. El estudioso estadounidense Tom Skrtic afirma que las escuelas con lo que llama configuraciones “adhocráticas” son las que más probabilidades tienen de responder a la diversidad de los estudiantes de manera positiva y creativa (Skrtic, 1991). Estas escuelas destacan la importancia de aunar las distintas competencias profesionales en procesos de colaboración. Los niños a los que no se puede educar fácilmente en el marco de las rutinas establecidas de la escuela no son considerados problemáticos, sino como un desafío para que los docentes reexaminen sus prácticas a fin de que sean más reactivas y amoldables. Del mismo modo, nuestro propio trabajo nos ha llevado a subrayar “las condiciones organizativas” – liderazgo compartido, elevados niveles de participación del personal y de los alumnos, planificación conjunta, voluntad de investigar, etc. – que promueven la colaboración y la resolución de problemas en el personal y que, por lo tanto, produce respuestas más inclusivas a la diversidad (Ainscow, 1999).

Estos temas están respaldados además por un examen de la documentación internacional que analiza la eficacia de las medidas escolares de promoción de la inclusión (Dyson, Howes y Roberts, 2002). El análisis determina que hay un conjunto limitado, pero en absoluto desdeñable, de datos empíricos sobre la relación entre las medidas escolares y la participación de todos los estudiantes en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas. En resumen, indica que:

- Algunas escuelas se caracterizan por una “cultura inclusiva”. Dentro de esas escuelas, impera cierto grado de consenso entre los adultos en torno a los valores de respeto de la diferencia y una voluntad de ofrecer a todos los alumnos el acceso a las oportunidades de aprendizaje. Este consenso puede no ser total y no eliminará necesariamente todas las tensiones o contradicciones en la práctica. Por otro lado, es probable que haya una

elevado nivel de colaboración del personal y que la resolución de problemas sea conjunta, y que valores y compromisos análogos se hagan extensivos al conjunto de los estudiantes y a los padres y otros interesados de la comunidad escolar.

- No se sabe en qué medida estas “culturas inclusivas” culminan directamente y sin problemas en una mayor participación de los estudiantes. Algunos aspectos de estas culturas, sin embargo, pueden considerarse como participativos por definición. Por ejemplo, el respeto de la diversidad por parte de los docentes puede, en sí mismo, ser percibido por los niños como una forma de participación dentro de la comunidad escolar. Además, es probable que las escuelas con esas culturas, también se caractericen por formas de organización (como los servicios de especialistas que se desarrollan en el aula normal y no por separado) y la práctica (como los enfoques constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje) que se puede considerar como participativa por definición.
- Es probable que las escuelas con “culturas de inclusión” se caractericen también por la presencia de una dirección comprometida con los valores de la inclusión y con un estilo de dirección que anima a distintas personas a participar en las funciones de liderazgo. Es probable también que esas escuelas mantengan buenas relaciones con los padres y con su comunidad.
- El entorno político local y nacional puede respaldar, o socavar, el ejercicio de los valores inclusivos de las escuelas.

El equipo de reseña de Dyson, basándose en estas indicaciones, formula varias recomendaciones en relación con la política y la práctica. Propone que los intentos de crear escuelas inclusivas presten atención al desarrollo de “culturas inclusivas” y, en especial al logro de un tipo de consenso en torno a los valores de inclusión en las comunidades escolares. El equipo concluye que los directores y otros dirigentes escolares deben ser elegidos y formados en función de su dedicación a los valores inclusivos y de su capacidad para dirigir de forma participativa. Por último, concluye que el contexto político externo debería ser compatible con la evolución de la inclusión a fin de apoyar, y no debilitar, los esfuerzos de las escuelas.

Según este análisis, la organización escolar y la práctica del aula deben atenerse a unos principios generales, en particular: a) la eliminación de las barreras estructurales entre los distintos grupos de estudiantes y el personal; b) el desmantelamiento de programas, servicios y especialidades aislados; y c) el desarrollo de enfoques pedagógicos (como los enfoques constructivistas y el aprendizaje cooperativo) que permitan a los alumnos aprender juntos y no separados. También se afirma que las escuelas deben entablar estrechas relaciones con los padres y las comunidades, basadas en el fomento de una adhesión común a los valores de la inclusión.

Las repercusiones que esa orientación puede tener en la práctica se ilustran en el *Índice de inclusión* (Booth y Ainscow 2002), ya mencionado, que permite a las escuelas sacar partido del conocimiento y las opiniones del personal, los estudiantes,

los padres o tutores y los miembros del consejo escolar sobre las barreras al aprendizaje y la participación existente entre las actuales “culturas, políticas y prácticas” de las escuelas para determinar el orden de prioridad de los cambios. Al vincular la inclusión con los detalles de la política y la práctica, el *Índice* alienta a los que lo aplican a crear su propia perspectiva de la inclusión, según su experiencia y sus valores, cuando preparan las políticas y las prácticas que quieren promover o dificultar. El *Índice* puede servir de base al personal de las escuelas para perfeccionar los procesos de planificación de modo que entrañen una colaboración y participación más amplias e introduzcan una coherencia en el desarrollo (véase Rustemier y Booth, 2005).

Esos enfoques son congruentes con la idea de que la inclusión consiste esencialmente en incorporar valores particulares a contextos particulares (Ainscow, Booth y Dyson, 2004). A diferencia de las ideas mecanicistas de mejora de la escuela, reconocen que las decisiones sobre la forma de mejorar las escuelas entrañan siempre un fundamento político y moral, así como consideraciones de carácter técnico. Más aún, presentan procesos específicos mediante los cuales se podrían promover modalidades inclusivas. Por consiguiente, los debates en torno a la inclusión y la exclusión pueden contribuir a poner de manifiesto los valores en que se basan los cambios que se deben introducir en las escuelas, por qué se deben introducir y cómo se debe proceder. Las culturas inclusivas, sustentadas por determinadas condiciones organizativas, podrían aumentar la probabilidad de que se entablaran estos debates y de que fueran más productivos.

Liderazgo para la inclusión

Parece probable, por lo tanto, que las prácticas inclusivas requieran que se cuestionen las ideas de los integrantes de una organización determinada y esto, inevitablemente, plantea interrogantes respecto del liderazgo. Un análisis de la documentación reciente indica que la inclusión y la diversidad de los educandos son consideradas cada vez más como dificultades clave para los líderes del ámbito de la educación (West, Ainscow y Notman, 2003). Por ejemplo, Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999) proponen que, teniendo en cuenta el aumento constante de la diversidad, las escuelas deberán sacar partido de la incertidumbre, tener una mayor capacidad para resolver problemas colectivamente y ser capaces de responder a una mayor variedad de educandos. Sergiovanni (1992) también señala el desafío que supone la diversidad de los estudiantes y sostiene que los criterios actuales sobre el liderazgo escolar podrían obstaculizar los programas de mejora.

Lambert y sus colegas (1995) abogan por lo que consideran que es una concepción constructivista del liderazgo, definido como procesos recíprocos que permiten a los participantes de una comunidad educativa construir significados comunes que culminan en una determinación común de la escolaridad. Utilizan esta perspectiva para afirmar que el liderazgo implica un proceso interactivo en el que participan tanto los educandos como los docentes. Por consiguiente, se necesita un

liderazgo compartido, en que el director sea considerado como el líder de líderes. Deben sustituirse las estructuras jerárquicas por la responsabilidad compartida en una comunidad que pasa a caracterizarse por valores y esperanzas comunes, de modo que muchas de las funciones de control vinculadas a la dirección de la escuela pierden su importancia o son incluso contraproducentes.

No obstante, quien aporta el contexto teórico y empírico más útil es Riehl (2000) que, tras una amplia reseña de la documentación, elabora un “enfoque global de la administración y la diversidad escolares”. La autora concluye que los líderes escolares deben atender a tres grandes tipos de tareas: a) impulsar nuevos significados sobre la diversidad; b) promover prácticas inclusivas en las escuelas; y c) establecer vinculaciones entre las escuelas y las comunidades. Pasa luego a examinar la forma de realizar estas tareas y estudia la forma en que el concepto de práctica, especialmente la práctica discursiva, puede contribuir a un entendimiento más acabado del trabajo de los directores de escuela. Este análisis lleva a la autora a ofrecer una perspectiva positiva del potencial de los directores de escuela para iniciar actividades inclusivas, transformadoras. Concluye así: “ el esfuerzo de los administradores por darle sentido a las situaciones, lograr el fomento de las culturas y prácticas inclusivas en la escuela y la creación de relaciones positivas fuera de la escuela, indisolublemente unido a un compromiso inquebrantable con la equidad, la voz y la justicia social, puede efectivamente fomentar una nueva forma de práctica” (pág. 71).

Papel de las redes

Lo que se desprende de la información resumida hasta el momento es la forma en que los procesos de aprendizaje social, potenciados por la indagación en contextos determinados, pueden fomentar una mayor capacidad de reacción a la diversidad de los educandos. No obstante, resulta mucho más difícil lograr un efecto más hondo y más duradero en la cultura de la escuela. Se requieren para ello estrategias constantes y a más largo plazo, a efectos de fortalecer las capacidades a nivel escolar (Harris y Chrispeels, 2006). También hacen falta nuevas ideas y, en realidad, nuevas relaciones a nivel de sistemas. Dicho de otra forma, los esfuerzos por fomentar el desarrollo de una escuela inclusiva tienen más probabilidades de ser eficaces si forman parte de una estrategia más general (Ainscow, 2005).

Partiendo de esta constatación se ha insistido cada vez más en la idea del intercambio de competencias y recursos entre las escuelas y de la vinculación del desarrollo educativo con un desarrollo general de la comunidad. Este planteamiento es compatible con lo que Stoker (2003) denomina la gestión de los valores públicos que hace hincapié en la administración pública en red. Stoker afirma que los orígenes de este enfoque pueden encontrarse en las críticas a la importancia que se atribuye actualmente a las estrategias basadas en la experiencia del sector privado. Pasa a señalar que la formulación de lo que constituye un valor público sólo puede lograrse mediante una deliberación en la que participen los principales interesados

y unas medidas que dependen de la combinación, de manera reflexiva, de una serie de opciones de intervención. Por consiguiente, se considera que las “redes de deliberación y resultados” son estrategias clave. En el servicio de educación, supone la negociación de nuevas relaciones, interdependientes, entre las escuelas, las administraciones y las comunidades (Hargreaves, 2003).

Hay datos que indican que la colaboración de escuela a escuela puede fortalecer la capacidad de cada una de las organizaciones para responder a la diversidad de los educandos (Ainscow y Howes, 2007; Howes y Ainscow, 2006). No obstante, esta no es una opción fácil para las propias escuelas, en particular en contextos políticos en los que la competencia y la posibilidad de elección siguen siendo los principales motores de las políticas. Estudios recientes en su mayor parte han prestado especial atención a situaciones en que se concedieron a las escuelas incentivos financieros a corto plazo dependiendo de que demostraran una planificación y actividades realizadas en colaboración (Ainscow, Muijs y West, 2006; Ainscow y West, 2006; Chapman y Allen, 2006; Chapman, 2005). La información indica que la colaboración entre las escuelas permite reducir su polarización, con un resultado especialmente positivo para los estudiantes que están en los confines del sistema y cuyo rendimiento y actitudes causan preocupación. También hay datos que indican que las formas de trabajo más colaboradoras que las escuelas procuran desarrollar pueden influir en la manera en que los docentes se ven a sí mismos y en que consideran su trabajo. Concretamente, la comparación de prácticas puede hacer que los docentes adopten una nueva perspectiva respecto de los estudiantes que rinden menos de lo esperado. En lugar de pensar sencillamente que plantean problemas, supuestamente insuperables, pueden considerar que esos estudiantes aportan información sobre las disposiciones que rigen en el aula. Se les puede considerar entonces como puntos de partida para entender cómo podrían mejorarse esas disposiciones para que beneficiaran a todo el resto de la clase.

Las redes pueden extenderse mucho más ampliamente para fomentar el intercambio de experiencias e ideas sobre las formas de desarrollar prácticas inclusivas en el ámbito nacional (Miles y Ahuja, 2007). Partiendo de esta idea, en 1997 se creó la Enabling Education Network (EENET), con la ayuda técnica y financiera de un grupo de organizaciones internacionales interesadas, entre ellas la UNESCO. La EENET tiene por finalidad contribuir al desarrollo de políticas y prácticas de educación eficaces, pertinentes, adecuadas y sostenibles, y apoyar y promover la inclusión de los grupos marginados en la educación, en todo el mundo (Miles, 2002). El intercambio de información y experiencias importantes respaldan las iniciativas inclusivas a nivel internacional, pero fundamentalmente entre los países del Sur, puesto que gran parte de la práctica de educación del Norte no es pertinente en los contextos del Sur (Stubbs y Ainscow, 1996). Uno de los factores que sirvió de incentivo al establecimiento de la EENET fue la firme convicción, basada en la labor de Save the Children (Reino Unido) y la UNESCO, de que la experiencia adquirida en la aplicación de la educación inclusiva en países del Sur tenía mucho que enseñar a los profesionales del Norte.

La publicación anual de EENET, *Enabling education*, se distribuye a casi 2.000 personas y organizaciones en más de 150 países, y en más de 190 países se accede a su sitio Web. Teniendo en cuenta las desigualdades de acceso a la tecnología digital, la EENET da prioridad a la distribución de la versión impresa del material. Aunque muchos usuarios de la red tienen acceso a computadoras y pueden enviar mensajes electrónicos, pocos pueden permitirse acceder a Internet para buscar información. Cada vez más, los documentos fundamentales se compilan en CD-ROM para los lectores de la EENET, ya que de esta forma se ahorran los costos relativamente altos de la descarga de Internet de ficheros muy voluminosos en forma de anexos a los mensajes electrónicos o de documentos, en países donde los costos del teléfono y de impresión son exorbitantes. Los documentos más solicitados están disponibles en español, francés, portugués, árabe y ruso, pero la EENET tiene dificultades para acceder a documentos escritos en los países del Sur que no sean de habla inglesa. La experiencia de los países de habla inglesa suele tener más amplia difusión que las experiencias de otras partes del mundo.

La EENET comparte la información sobre la educación inclusiva escrita y producida por y para una gran variedad de interesados, en particular niños, padres y grupos de consumidores, así como maestros, responsables políticos, universitarios y formadores de docentes. Algunos de estos documentos son resultado de procesos de examen en colaboración, análogos los ya descritos en este artículo. Aunque la red está ubicada en la Universidad de Manchester, su estilo no es académico para que sea accesible a un público general. Los documentos incorporados en el sitio Web no son necesariamente representativos de la práctica de la educación inclusiva, ni tienen el aval de árbitros científicos. Sencillamente se alienta a los profesionales a compartir sus experiencias, sus ideas y su material de formación. De todas maneras, muchos consideran que el sitio Web de la EENET es una importante base de datos incipiente y un recurso internacional de excepción sobre educación inclusiva y habilitante. Eso es lo que parece indicar la mayor parte de la información de que se tiene conocimiento hasta el presente. No obstante, recientemente se llevó a cabo un análisis pormenorizado de toda la correspondencia recibida y en el informe final figuran muchos ejemplos de la forma en que se utiliza la información de la EENET, quién la utiliza y en qué países (Lewis, 2003).

Observaciones finales

Al mirar hacia el futuro, es importante no subestimar las dificultades a las que se enfrentan los sistemas educativos que se esfuerzan por que la EPT sea inclusiva. Por ejemplo, Lewin (2007) explica que en el África subsahariana más de 25 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria y 75 millones en edad de asistir a la secundaria no tienen acceso a la educación. Dentro de este marco general, sigue siendo un gran reto el velar por que los grupos de niños más marginados, de los países más pobres, accedan a una educación de buena calidad y participen en ella. Actualmente se estima que un tercio de la población sin escolarizar del mundo son

discapacitados y que sólo el 2% de los niños discapacitados asiste a la escuela (UNESCO, 2007). En el artículo 24 de la nueva Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad se pide a todos los signatarios que velen por que todos los niños discapacitados “puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás [personas], en la comunidad en que vivan” (Naciones Unidas, 2006, apartado b) del párrafo 2) del artículo 24). Aunque no sea un grupo homogéneo, a nivel internacional se suele considerar que un número desproporcionadamente elevado de niños discapacitados quedan excluidos de la educación en los países del Sur (Mittler, 2005). Sin embargo, las definiciones de la discapacidad y las necesidades especiales y la forma en que se perciben están determinadas cultural y contextualmente y es inevitable que las estadísticas varíen de un contexto al otro. Stubbs (1995) afirma que la atención centrada en los datos demográficos y las estadísticas impide ver los problemas contextuales relacionados con las actitudes negativas y las políticas y las instituciones que excluyen a los niños.

Esto nos recuerda que la educación entraña complejos procesos sociales. Además, el desarrollo de los sistemas educativos no se produce aisladamente, al contrario, debe entenderse en relación con factores geográficos, políticos y económicos determinados, así como con valores y convicciones cultural y contextualmente específicos. Esto es válido, tanto si nos referimos a los países con recursos del Norte como a los países económicamente desfavorecidos del Sur.

Aunque no queremos presentar los contextos con pocos recursos con visos de romanticismo, consideramos que se pueden capitalizar las experiencias de los profesionales de la educación de los países del Sur que, en materia de recursos, se enfrentan a obstáculos aparentemente insalvables en su labor cotidiana. Estas experiencias se refieren fundamentalmente a los tipos de procesos sociales que hemos esbozado en este artículo. Suponen con frecuencia que los interesados colaboren para vencer esas barreras a la participación y el aprendizaje, más que la aplicación de soluciones tecnológicas especializadas que conllevan una utilización intensiva de recursos.

Teniendo esto presente, hemos sostenido en este artículo que las estrategias de la EPT deben llegar a ser más inclusivas. También hemos afirmado que es fundamental definir lo que esto entraña a fin de reunir a todos los interesados en torno a una determinación y un uso común de los términos. Como hemos explicado, nada de esto requiere que se implanten técnicas especiales; más bien implica procesos de aprendizaje social en contextos concretos. Se considera que la colaboración intra e interescolar, los vínculos más estrechos entre las escuelas y las comunidades, el establecimiento de redes entre distintos entornos, y la utilización de datos como forma de estimular la experimentación son todas estrategias claves para hacer avanzar esos procesos en una dirección más inclusiva. Como indica Copland (2003), el estudio debe ser el “motor” que permita distribuir el liderazgo necesario para fomentar la participación, y la “cola” que aglutine a los individuos en torno a una determinación común.

También hemos afirmado que todo esto tiene importantes repercusiones en la práctica del liderazgo en los distintos niveles de la escuela y los sistemas educativos. En particular, exige esfuerzos coordinados y sostenidos de los docentes y los administradores del sector de educación en torno a la idea de que es poco probable que todos los estudiantes mejoren los resultados si no cambia el comportamiento de los adultos. Por consiguiente, el punto de partida deben ser los docentes, de hecho se trata de ampliar su capacidad de imaginar lo que se podría obtener y de aumentar su sentido de responsabilidad por hacerlo realidad. Esto puede suponer también enfrentarse a las premisas admitidas que la mayoría de las veces guardan relación con las expectativas sobre determinados grupos de estudiantes, sus capacidades y conductas.

Nuestra argumentación, por tanto, se basa en el postulado de que las escuelas y sus comunidades *saben más de lo que sabían antes* y de que el punto de partida lógico del desarrollo se sitúa en el análisis detallado de la disposición actual. Esto permite determinar las buenas prácticas y compartirlas, mientras que, paralelamente, se señalan las formas de trabajar que pueden crear barreras a la participación y el aprendizaje de algunos niños y jóvenes. No obstante, como hemos subrayado, no debe insistirse únicamente en la práctica. También es preciso abordar, y en ocasiones poner en tela de juicio, las ideas que explican las formas de trabajar.

Reconocimiento

Queremos expresar nuestro agradecimiento por las contribuciones de muchos de nuestros colegas a las ideas que se presentan en este artículo, en particular Tony Booth, Alan Dyson, Andy Howes y Mel West.

Referencias

- Ahuja, A. 2005. *EFA National Action Plans review study: key findings* [Planes de acción nacionales para la EPT: conclusiones fundamentales]. Bangkok: UNESCO.
- Ainscow, M. 1997. Towards inclusive schooling [Hacia una escolarización inclusiva]. *British journal of special education*, vol. 24, n° 1, págs. 3-6.
- Ainscow, M. 1998. Developing links between special needs and school improvement [Vincular las necesidades especiales y la mejora de las escuelas]. *Support for learning*, vol. 13, n° 2, págs. 70-75.
- Ainscow, M. 1999. *Understanding the development of inclusive schools* [Entender el desarrollo de las escuelas inclusivas]. Londres: Falmer.
- Ainscow, M. 2003. Using teacher development to foster inclusive classroom practices [El perfeccionamiento de los docentes aplicado al fomento de las prácticas inclusivas en el aula]. En: Booth, T.; Nes, K.; Stromstad, M. (comps.). *Developing inclusive teacher education*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? [Creación de sistemas educativos inclusiva: ¿cuáles son los motores del cambio?]. *Journal of educational change*, vol. 6, n° 2, págs. 109-124.
- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. 2004. Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network [Entender y fomentar las prácticas inclusivas en las escuelas: red de investigación de las medidas de colaboración]. *International journal of inclusive education*, vol. 8, n° 2, págs. 125-140.

- Ainscow, M.; Farrell, P.; Tweddle, D. 2000. Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities [Elaboración de políticas para la educación inclusiva: estudio de la función de las autoridades locales de educación]. *International journal of inclusive education*, vol. 4, n° 3, págs. 211-229.
- Ainscow, M.; Howes, A. 2007. Working together to improve urban secondary schools: a study of practice in one city [Trabajar conjuntamente para mejorar las escuelas secundarias urbanas: estudio sobre la práctica en una ciudad]. *School leadership and management*, vol. 27, n° 3, págs. 285-300.
- Ainscow, M.; Kaplan, I. 2006. Using evidence to encourage inclusive school development: possibilities and challenges [La utilización de los datos para fomentar el desarrollo de la escuela inclusiva: posibilidades y retos]. *Australasian journal of special education*, vol. 29, n° 2, págs. 106-116.
- Ainscow, M.; Muijs, D.; West, M. 2006. Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances [La colaboración como estrategia para mejorar las escuelas en circunstancias difíciles]. *Improving Schools*, vol. 9, n° 3) págs. 192-202.
- Ainscow, M.; West, M. (comps.). 2006. *Improving urban schools: leadership and collaboration* [Mejora de las escuelas urbanas: liderazgo y colaboración]. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.
- Ainscow, M. *et al.* 2003. Making sense of the development of inclusive practices [Entender el desarrollo de las prácticas inclusivas]. *European journal of special needs education*, vol. 18, n° 2, págs. 227-242.
- Ainscow, M. *et al.* 2006. *Improving schools, developing inclusion* [Mejorar las escuelas, fomentar la inclusión]. Londres: Routledge.
- Bartolome, L.I. 1994. Beyond the methods fetish: towards a humanising pedagogy [Más allá del culto a los métodos: hacia una humanización de la pedagogía]. *Harvard education review*, vol. 54, n° 2, págs. 173-194.
- Booth, T. 1996. A perspective on inclusion from England [Perspectiva de la inclusión desde Inglaterra]. *Cambridge review of education*, vol. 26, n° 1, págs. 87-99.
- Booth, T.; Ainscow, M. (comps.). 1998. *From them to us: an international study of inclusion in education* [De ellos a nosotros: estudio internacional de la inclusión en la educación]. Londres: Routledge.
- Booth, T.; Ainscow, M. 2002. *The index for inclusion* [El índice de inclusión], 2a ed. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brantlinger, E. 1997. Using ideology: cases of non-recognition of the politics of research and practice in special education [La utilización de la ideología: casos de no reconocimiento de la política de investigación y de práctica en la educación especial]. *Review of educational research*, vol. 67, n° 4, págs. 425-459.
- Carrington, S. 1999. Inclusion needs a different school culture [La inclusión requiere una cultura escolar distinta]. *International journal of inclusive education*, vol. 3, n° 3, págs. 257-268.
- Chapman, C. 2005. *External intervention and school improvement* [Intervención externa y mejora de la escuela]. Londres: Continuum.
- Chapman, C.; Allen, T. 2006. *Partnerships for improvement: the specialist schools achievement programme* [Alianzas para mejorar: el programa de resultados de las escuelas especialistas]. Londres: SST.
- Copland, M.A. 2003. Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement [El liderazgo de la investigación: crear y mantener la capacidad de mejora de la escuela]. *Educational evaluation and policy analysis*, vol. 25, n° 4, págs. 375-395.
- Corbett, J. 2001. *Supporting inclusive education: a connective pedagogy* [Apoyar la educación inclusiva: una pedagogía conectiva]. Londres: Routledge.
- Corbett, J.; Slee, R. 2000. An international conversation on inclusive education [Debate internacional sobre la educación inclusiva]. En: Armstrong, F.; Armstrong, D.; Barton, L. (comps.). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. Londres: David Fulton.

- Davis, P. et al. 2004. *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: a scoping study* [Estrategias y criterios de enseñanza para alumnos con necesidades educativas especiales: estudio exploratorio]. Londres: DFES. (Informe de investigación 516.)
- Dyson, A. 2006. Beyond the school gates: context, disadvantage and 'urban schools' [Detrás de la puerta de la escuela: contexto, desventaja y "escuelas urbanas"]. En: Ainscow, M.; West, M. (comps.). *Improving urban schools: leadership and collaboration* [Mejora de las escuelas urbanas: liderazgo y colaboración]. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.
- Dyson, A.; Howes, A.; Roberts, B. 2002. *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students* [Estudio sistemático de la eficacia de las medidas a nivel de escuelas para promover la participación de todos los estudiantes]. Londres: Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Institute of Education. Acceso el 30 enero del 2008 en: <epi.ioe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx?page=reel/review_groups/inclusion/review_one.htm>
- Dyson, A.; Millward A. 2000. *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion* [Escuelas y necesidades especiales: problemas de innovación e inclusión]. Londres: Paul Chapman.
- Elmore, P.L.; Peterson, P.L.; McCarthy, S.J. 1996. *Restructuring in the classroom: teaching, learning and school organisation* [Reestructuración del aula: enseñanza, aprendizaje y organización escolar]. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Freire, S.; César, M. 2002. Evolution of the Portuguese education system: a deaf child's life in a regular school—Is it possible to have hope? [Evolución del sistema de educación portugués: la vida de un niño sordo en una escuela ordinaria. ¿Cabe abrigar esperanzas?]. *Educational and Child Psychology*, vol. 19, n° 2, págs. 76-96.
- Freire, S.; César, M. 2003. Inclusive ideals/inclusive practices: how far is dream from reality? Five comparative case studies [Ideales de inclusión y prácticas de inclusión: ¿qué distancia media entre el sueño y la realidad?]. Cinco estudios de educación comparada. *European journal of special needs education*, vol. 18, n° 3, págs. 341-354.
- Fuchs, D.; Fuchs, L.S. 1994. Inclusive schools movement and the radicalisation of special education reform [El movimiento de las escuelas inclusivas y la radicalización de la reforma de la educación especial]. *Exceptional children*, vol. 60, n° 4, págs. 294-309.
- Fulcher, G. 1989. *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability* [¿Políticas discapacitantes? Enfoque comparativo de la política de educación y la discapacidad]. Londres: Falmer.
- Fullan, M. 1991. *The new meaning of educational change* [El nuevo significado del cambio en la educación]. Londres: Cassell.
- Hargreaves, D.H. 1995. School culture, school effectiveness and school improvement [La cultura de la escuela, la eficacia escolar y la mejora de la escuela]. *School effectiveness and school improvement*, vol. 5, n° 1, págs. 115-123.
- Hargreaves, D.H. 2003. *Education epidemic: transforming secondary schools through innovation networks* [Epidemia educativa: la transformación de las escuelas secundarias por medio de las redes de innovación]. Londres: Demos.
- Harris, A.; Chrispeels, J.H. (comps.). 2006. *Improving schools and education systems* [La mejora de las escuelas y los sistemas educativos]. Londres: Routledge.
- Hart, S. 2003. Learning without limits [Aprender sin límites]. En: Nind, M.; Sheehy, K.; Simmons K. (comps.). *Inclusive education: learners and learning contexts*. Londres: Fulton.
- Hart, S. et al. 2004. *Learning without limits* [Aprender sin límites]. Maidenhead, Reino Unido: Open University.
- Hiebert, J.; Gallimore, R.; Stigler, J.W. 2002. A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? [Una base de conocimientos para la profesión docente: a qué se parecería y cómo instrumentarla]. *Educational researcher*, vol. 31, n° 5, págs. 3-15.
- Howes, A.; Ainscow, M. 2006. Collaboration with a city-wide purpose: making paths for sustainable educational improvement [Colaboración con un propósito a escala de ciudad: abrir camino para una mejora duradera de la educación]. En: Ainscow, M.; M. West (comps.). *Improving urban school: leadership and collaboration*. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.

- Huberman, M. 1993. The model of the independent artisan in teachers' professional relationships [El modelo del artesano independiente en las relaciones profesionales de los docentes]. En: Little, J.W.; McLaughlin, M.W. (comps.). *Teachers' work: individuals, colleagues and contexts*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Hulme, D. 2007. *The making of the Millennium Development Goals: human development meets results-based management in an imperfect world* [El logro de los objetivos de desarrollo del Milenio; el desarrollo humano se cruza con la gestión basada en resultados en un mundo imperfecto]. Manchester, Reino Unido: Brooks World Poverty Institute. (Documento de trabajo 16.)
- Kristensen, K. et al. 2006. Opportunities for inclusion? The education of learners with special educational needs and disabilities in special schools in Uganda [¿Oportunidades de inclusión? La educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y con discapacidades en escuelas especiales, en Uganda]. *British journal of special education*, vol. 33, n° 3, págs. 139-147.
- Kugelmass, J. 2001. Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school [Colaboración y compromiso para la creación y apoyo de una escuela inclusiva]. *International journal of inclusive education*, vol. 5, n° 1, págs. 47-65.
- Lambert, L. et al. 1995. *The constructivist leader* [El líder constructivista]. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Leithwood, K.; Jantzi, D.; Steinbach, R. 1999. *Changing leadership for changing times* [Liderazgo cambiante en tiempos cambiantes]. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.
- Lewin, K.M. 2007. Diversity in convergence: access to education for all [Diversidad en convergencia: acceso a la educación para todos]. *Compare*, vol. 37, n° 5, págs. 577-600. (Discurso presidencial, BAICE, septiembre 2006.)
- Lewis, A.; Norwich, B. (comps.). 2005. *Special teaching for special children: a pedagogy for inclusion?* [Enseñanza especial para niños especiales: ¿pedagogía de la inclusión?]. Maidenhead, Reino Unido: Open University Press.
- Lewis, I. 2003). *Seven years of conversations: an analysis of EENET's correspondence records, 1997-2004* [Siete años de conversaciones: análisis de los archivos de correspondencia de la EENET]. Manchester, Reino Unido: EENET. Acceso el 19 febrero del 2008 en: <www.eenet.org.uk/about/seven_years.pdf>
- Lipman, P. 1997. Restructuring in context: a case study of teacher participation and the dynamics of ideology, race and power [Reestructuración en contexto: estudio casuístico de participación de docentes y la dinámica de la ideología, la raza y el poder]. *American educational research journal*, vol. 34, n° 1, págs. 3-37.
- Lo, M.L.; Yan, P.W.; Pakey, C.P.M. (comps.). 2005. *For each and everyone: catering for individual differences through learning studies* [Para todos y cada uno: atender a las diferencias individuales mediante estudios sobre el aprendizaje]. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Messiou, K. 2006. Understanding marginalisation in education: the voice of children [Entender la marginación en la educación: la voz de los niños]. *European journal of psychology of education*, vol. 21, n° 3, págs. 305-318.
- Miles, S. 2002. Learning about inclusive education: the role of EENET in promoting international dialogue [Aprender sobre la educación inclusiva: el papel de la EENET en la promoción del diálogo internacional]. En: Farrell, P.; Ainscow, M. (comps.). *Making special education inclusive*. Londres: Fulton.
- Miles, S.; Ahuja, A. 2007. Learning from difference: sharing international experiences of developments in inclusive education [Aprender de la diferencia: intercambio de experiencias internacionales en materia de educación inclusiva]. En: Florian L. (comp.). *The Sage handbook of special education*, págs. 131-145. Londres: Sage.
- Miles, S.; Kaplan, I. 2005. Using images to promote reflection: an action research study in Zambia and Tanzania [Utilización de imágenes para estimular la reflexión: estudio sobre la investigación de actuaciones en Zambia y Tanzania]. *Journal of research in special educational needs*, vol. 5, n° 2, págs. 77-83.

- Miles, S.; Singal, N. (próxima aparición) The Education for All and Inclusive Education debate: conflict, contradiction or opportunity? [La Educación para Todos y el debate sobre la educación inclusiva: ¿conflicto, contradicción u oportunidad?]. *International journal of inclusive education*.
- Mittler, P. 2000. *Working towards inclusive education: social contexts* [Hacia la educación inclusiva: contextos sociales]. Londres: David Fulton.
- Mittler, P. 2005. The global context of inclusive education: the role of the United Nations [El contexto mundial de la educación inclusiva: el papel de las Naciones Unidas]. En: Mitchell, D. (comp.). *Contextualising inclusive education*, págs. 22-36. Londres: Routledge/Falmer.
- Naciones Unidas. 2005. *Violence against disabled children* [Violencia contra los niños discapacitados]. Nueva York, NY: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. 2006. *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities* [Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad]. Nueva York, NY: Naciones Unidas.
- Riehl, C.J. 2000. The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration [La función del director en la creación de escuelas inclusivas para una diversidad de estudiantes: examen de la documentación normativa, empírica y crítica sobre la práctica de la administración educativa]. *Review of educational research*, vol. 70, n° 1, págs. 55-81.
- Robinson, V.M.J. 1998. Methodology and the research-practice gap [Metodología y desfase entre la investigación y la práctica]. *Educational researcher*, vol. 27, n° 1, págs. 17-26.
- Rustemier, S.; Booth, T. 2005. *Learning about the Index in use: a study of the use of the Index for Inclusion in schools and LEAs in England* [Aprender sobre el Índice en uso: estudio del uso del Índice de inclusión en las escuelas y las administraciones educativas locales de Inglaterra]. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Schein, E. 1985. *Organisational culture and leadership* [Cultura organizativa y liderazgo]. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T.J. 1992. *Moral leadership: getting to the heart of school improvement* [La vanguardia moral: ir al núcleo de la mejora de la escuela]. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Skrtic, T. 1991. *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization* [En la base de la educación especial: análisis crítico de la cultura profesional y la organización escolar]. Denver, Colorado: Love.
- Slee, R. 1996. Inclusive schooling in Australia? Not yet [¿Escolarización inclusiva en Australia? Todavía no]. *Cambridge journal of education*, vol. 26, n° 1, págs. 19-32.
- Spurgeon, W. 2007. Diversity and choice for children with complex needs [Diversidad y opciones para niños con necesidades complejas]. En: Cigman, R. (comp.). *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. Londres: Routledge.
- Stigler, J.W.; Hiebert, J. 1999. *The teaching gap* [El desfase de la enseñanza]. Nueva York, NY: The Free Press.
- Stoker, G. 2003. *Public value management: a new resolution of the democracy/efficiency trade off* [La gestión de los valores públicos: una nueva resolución de la relación de cambio entre la democracia y la eficacia]. <www.ipeg.org.uk/publications.htm>
- Stubbs, S. 1995. *The Lesotho National Integrated Education Programme: a case study on implementation* [El Programa Nacional de Educación Integrada de Lesotho: estudio monográfico sobre la aplicación]. Cambridge, Reino Unido: Faculty of Education, University of Cambridge. (Tesis no publicada.) Acceso el 24 de noviembre del 2005 en: <eenet.org.uk/action/sthesis/contents.shtml>
- Stubbs, S.; Ainscow, M. 1996. *EENET Proposal to establish an information sharing network aimed at supporting and promoting the inclusion of marginalised groups in education, 6 September 1996* [Propuesta de la EENET para establecer una red de intercambio de la información que apoye y promueva la inclusión de los grupos marginados en la educación, 6 de septiembre de 1996]. Manchester, Reino Unido: School of Education, University of Manchester.

- Thomas, G.; Loxley, A. 2001. *Deconstructing special education and constructing inclusion* [La deconstrucción de la educación especial y la construcción de la inclusión]. Maidenhead, Reino Unido: Open University Press.
- Trent, S.C.; Artiles, A.J.; Englert, C.S. 1998. From deficit thinking to social constructivism: a review of theory, research and practice in special education [Del concepto de deficiencia al constructivismo social: examen de la teoría, la investigación y la práctica de la educación especial]. *Review of research in education*, n° 23, págs. 277-307.
- UNESCO. 1990. *World Declaration on Education for All* [Declaración Mundial sobre Educación para Todos]. París: UNESCO.
- UNESCO. 1994. *Final Report: World Conference on Special Needs Education: access and quality* [Informe final: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.]. París: UNESCO.
- UNESCO. 2001. *The open file on inclusive education* [Temario Abierto sobre Educación Inclusiva]. París: UNESCO.
- UNESCO. 2007. *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Bases sólidas: Atención y Educación de la Primera Infancia*. París: UNESCO.
- UNESCO. 2008. *Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?* París: UNESCO.
- Vitello, S.J.; Mithaug, D.E. (comps.). 1998. *Inclusive schooling: national and international perspectives* [Escalarización inclusiva: perspectivas nacionales e internacionales]. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning and identity* [Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad]. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- West, M.; Ainscow, M.; Notman, H. 2003. *What leaders read: key texts from education and beyond* [Lo que leen los líderes: textos clave de la educación y más allá]. Nottingham, Reino Unido: National College for School Leadership.
- World Vision UK. 2007. *Education's missing millions. Including disabled children in education through EFA FTI processes and national sector plans* [Los millones a los que la educación no llega. Inclusión de los niños discapacitados por medio de los procesos de la EPT y la Iniciativa Vía Rápida]. Milton Keynes, Reino Unido: World Vision UK.

Notas biográficas de los autores

Mel Ainscow (Reino Unido). Profesor de Educación y codirector del Centre for Equity in Education, Universidad de Manchester. Asesor principal del Gobierno del Reino Unido para el Greater Manchester Challenge, programa de mejoras por un valor de 50 millones de libras esterlinas destinado a romper la concatenación entre las desventajas sociales y los resultados en la educación. Fue director, inspector de la administración local y profesor de la Universidad de Cambridge. En sus investigaciones estudia las relaciones entre la diversidad de los educandos, la evolución de los docentes y la mejora de la escuela. Publicó dos libros en 2006: *Improving urban schools: leadership and collaboration* [Mejora de las escuelas urbanas: la dirección y la colaboración] (con Mel West); e *Improving schools, developing inclusion* [Mejora de las escuelas, fomento de la inclusión] (con Tony Booth y Alan Dyson).

Susie Miles (Reino Unido). Directora de programas de la Maestría de Educación en Educación Inclusiva, Facultad de Pedagogía de la Universidad de Manchester. Anteriormente había trabajado durante 12 años como docente y como Asesora regional sobre discapacidad de Save the Children en siete países de África meridional y oriental. En sus investigaciones estudia las formas de compartir la práctica de la educación y, en particular de la educación inclusiva, en distintos contextos culturales, con especial atención a los países en desarrollo. Fue coordinadora fundadora de la Enabling Education Network (EENET) de 1997 a 2006. Trabajó como consultora para International Deaf Children's Society, Save the Children del Reino Unido y Leonard Cheshire International.

Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional

David L. Grossman

Resumen. La educación para la ciudadanía y la educación inclusiva comparten una misma actitud ética y un mismo lenguaje, nacidos de su sentido de la comunidad y de su interés por los derechos humanos y la justicia social. Ambas apuntan a la construcción de relaciones democráticas. Pero justo es decir que durante mucho tiempo los educadores para la ciudadanía y los defensores de la inclusión se han hablado sin comprenderse o no han sabido comunicar ni expresar claramente sus argumentos. Este ensayo ofrece un marco multidimensional en el cual los educadores para la ciudadanía y los defensores de la inclusión pueden compartir un proyecto común de escuelas socialmente justas y democráticas.

Palabras clave: educación para la ciudadanía • justicia social • democracia • educación inclusiva

La civilización es el proceso por el cual se acrecienta gradualmente el número de personas incluidas en los términos “nosotros” o “nos” mientras decrece el de las comprendidas en “vosotros” o “ellos”, hasta que no haya quedado nadie abandonado dentro de esta última categoría.

Howard Winters

Introducción

En este ensayo me propongo establecer un vínculo entre la educación para la ciudadanía y la inclusión. En otras palabras, intentaré examinar la inclusión con una óptica algo diferente y tal vez más amplia que la utilizada habitualmente en el campo de la educación para necesidades especiales, ya que parto del principio de que este vínculo resulta esencial para el éxito de la agenda de la inclusión. En primer lugar, es importante señalar que, tanto la educación ciudadana como la inclusión, son conceptos controvertidos, sujetos a una gran variedad de interpretaciones. El debate dentro del campo de la educación ciudadana redundará significativamente en la inclusión y viceversa. En el campo de la educación ciudadana, la creciente diversidad, tanto de nuestras poblaciones nacionales como de la población mundial

Versión original: inglés

D.L. Grossman, Chaminade University of Honolulu, 3140 Waiālae Avenue, Honolulu,
HI 96816-1578, Estados Unidos
Correo electrónico: david.grossman@chaminade.edu

en su conjunto, nos obliga a reconocer ante todo que muchas voces entran en el debate, pero también que no todas son oídas de manera equitativa.

Parker (1996) plantea la necesidad de entablar un diálogo sobre los que considera “conceptos esencialmente controvertidos”, categoría en la que incluye los términos “democracia”, “ciudadanía”, “género”, “clase social” y “pluralismo cultural”, entre otros. (Por nuestra parte, podríamos igualmente añadir “capacidad” y “discapacidad”.) Lo que necesitamos, sostiene Parker, son ideas de avanzada que conceptualicen la democracia como un “camino” o un “viaje”, más que un resultado; como una participación plena y directa, más que un mero ejercicio de espectador de la nominación de los candidatos políticos y el simple hecho de votar; a lo cual se suma la necesidad de reconocer el pluralismo dentro de la sociedad – incluidos el género, la raza, y el origen étnico –, enfoque opuesto a la concepción más tradicionalista, centrada en la asimilación.

El camino hacia la democracia debe entonces tomar en cuenta el pluralismo. En un mundo crecientemente globalizado, las sociedades se ven enfrentadas cada vez más al reto de admitir o integrar (o ambos), diversos grupos en su seno. La inclusión es la manera en que las sociedades tratan la “diferencia”, en contextos a menudo muy cargados políticamente. En este sentido, la inclusión se entiende sobre todo como parte de un discurso más amplio sobre las políticas de la diferencia o las políticas de la identidad, en las cuales los grupos políticamente marginados luchan por ganar un lugar y una voz en la arena de la participación política. Esta lucha por la participación política se ve a menudo reflejada o reproducida en la lucha de diversos grupos por el acceso a la educación y a los derechos educacionales, hecho que, a su vez, constituye un problema central de la educación ciudadana y la manera de inculcar los valores democráticos. Al decir de Arnot (2003), uno de los puntos más importantes de la enseñanza de los valores democráticos para una sociedad sostenible consiste en garantizar que lo que se considera democrático sea *inclusivo* de todos los ciudadanos de la sociedad [*el subrayado es mío*].

Democracia e inclusión social

En los sistemas políticos democráticos, la inclusión se ha convertido en un eje central (o en un punto a debatir, cuando menos) del discurso político general y del discurso de la política educativa en particular, e incluso, en algunos casos, en un imperativo legal y/o moral. Pero ¿qué significa, para una sociedad, ser inclusiva? *Inclusión social* es un término relativamente reciente que formula un importante concepto político generado en Europa en los años ochenta, como respuesta a las crecientes disparidades sociales derivadas de las cambiantes condiciones del mercado laboral y de las cambiantes necesidades de poblaciones cada vez más diversificadas (Saloojee, 2003). Con todo, la noción de inclusión social es una noción muy compleja, que sufre de la falta de consenso sobre su significado y sobre las condiciones en las cuales puede ser alcanzada. Como dice Allan (2003), una barrera clave para comprender la inclusión social reside en la fragmentación de las

diferentes arenas de la inclusión/exclusión. Un ejemplo que ilustra bien esta dispersión es el hecho de que los gobiernos tratan a menudo la diversidad de raza, etnia, religión, lengua, género y capacidad bajo rúbricas legales, administrativas y educacionales diferentes.

En la Cumbre sobre Desarrollo Social de 1995, en Copenhague, las Naciones Unidas adoptaron la siguiente definición global de una sociedad socialmente inclusiva:

El propósito de la integración social es la creación de “una sociedad para todos”, en la que cada persona, con sus propios derechos y responsabilidades, tenga una función activa que desempeñar. Una sociedad tan integrada como esa debe basarse en el respeto de todos los derechos humanos y todas las libertades fundamentales, la diversidad cultural y religiosa, la justicia social y las Necesidades especiales de los sectores vulnerables y desfavorecidos, la participación democrática y el imperio de la ley. (Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, 1995).

Este informe supone la relación simbiótica entre democracia, prácticas democráticas, derechos democráticos e inclusión social. La idea no es nueva. La relación entre democracia e inclusión social puede rastrearse hasta el modelo clásico representado en la imagen aristotélica de la democracia ateniense. Como no deja de señalarlo Hogan (1997), la lógica subyacente del modelo clásico entraña la plena realización de las capacidades humanas y la amplia participación en la vida cívica de la polis. Los seres humanos realizan su potencial en y a través de su participación en la vida de la comunidad.

Al mismo tiempo, Hogan nos recuerda que las concepciones modernas de la ciudadanía a menudo se centran en los aspectos más cotidianos o prosaicos de la vida de la sociedad civil o, a lo sumo, en los ciudadanos en tanto sujetos legales de un Estado soberano, más que en el rol de la ciudadanía en la vida pública de la polis. Este enfoque minimalista de la participación democrática – llamado a veces modelo agregativo, porque privilegia las preferencias de la mayoría del pueblo – tiene por función cívica central el derecho y la responsabilidad de votar. Un enfoque minimalista tiende a no problematizar las estructuras y los procesos societales que generan desigualdades entre los ciudadanos. La teoría democrática crítica exige ser más ciudadano que espectador. Westheimer y Kahne (2004) utilizan los postulados de la teoría democrática y los hallazgos de los estudios empíricos para desglosar tres imágenes comunes del “buen ciudadano” en una democracia:

- el ciudadano personalmente responsable, que actúa responsablemente en su comunidad;
- el ciudadano participante, que participa activamente en los asuntos cívicos y la vida social de la comunidad; y
- el ciudadano orientado hacia la justicia, que evalúa críticamente las estructuras sociales, políticas y económicas y explora estrategias para un cambio que aborde las causas profundas de los problemas.

Los especialistas en ciencias políticas contemporáneos tienden a considerar que el modelo tradicional o agregativo de la participación democrática resulta una base

inadecuada para la inclusión social. En su lugar abogarían por un modelo más progresista o crítico de democracia, que permita modos alternativos de participación e inclusión política de los grupos antes marginados. Es por eso que, en busca de una sociedad más igualitaria, más justa y más inclusiva, la figura a preferir sería entonces la del ciudadano orientado hacia la justicia.

La historia de lo que podríamos llamar proyecto democrático es en gran medida la historia de las luchas por la inclusión social de grupos y subgrupos excluidos de la participación: las mujeres, los pobres, las castas y las minorías étnicas y raciales. Como dice Young (1998, pág. 263), “Los movimientos emancipadores de la vida política moderna han tenido por motor un cierto ideal de ciudadanía universal”. Tanto a lo largo de la historia como en el mundo contemporáneo, la mayoría de las democracias han sido a la vez inclusivas y exclusivas hasta un cierto punto (Wasson y Boyles, 1998). Tal vez convenga recordar aquí que la versión ateniense de la democracia era sumamente exclusiva, dada su limitación a la población masculina y a las clases pudientes, y que en Estados Unidos las mujeres y los esclavos estuvieron constitucionalmente excluidos de la participación política hasta las reformas de los siglos XIX y XX. Aun en las democracias de larga data, la plena inclusión social constituye un ideal o una meta, más que necesariamente una realidad.

Pese a esto, la mayoría de los especialistas en ciencias políticas democráticas afirman hoy que la virtud de la democracia reside en su inclusividad, su capacidad de incorporar los grupos antes privados de sus derechos civiles al proceso de toma de decisión política. La teoría política democrática moderna hace hincapié en la igualdad del valor moral de todas las personas y aboga por su inclusión en la plena ciudadanía bajo una igual protección de la ley. Si aceptamos una norma de inclusión social como componente esencial de los Estados democráticos modernos, entonces, siguiendo a Gutman (2004), es el grado de igualdad cívica lo que distingue a las sociedades más democráticas de las menos democráticas. Young (1998) afirma que una norma de inclusión social constituye un aspecto esencial del proceso democrático, una condición de la legitimidad democrática. En su opinión, las diferencias de perspectivas culturales y sociales deberían ser consideradas como un recurso del discurso político democrático.

Young (1998) se inquieta también ante una concepción simplista de la ciudadanía que busca trascender las particularidades y las diferencias. Si tomamos igualdad y semejanza por sinónimos, podemos generar leyes ciegas frente a las diferencias de los grupos y los individuos. Y esto sería un error, ya que la inclusión y la participación de todos y cada uno en las instituciones políticas y sociales requieren a veces derechos especiales que reconozcan las diferencias grupales, con el fin de impedir la continuidad de la opresión y la desventaja. Young sostiene entonces que el concepto de *ciudadanía diferenciada* constituye la mejor manera de realizar la inclusión y la participación de todos en la plena ciudadanía. De hecho, para hacer posibles la participación y la inclusión es necesario prestar atención a la diferencia:

Los grupos con situaciones o formas de vida diferentes deberían poder participar juntos en las instituciones públicas, sin despojarse de sus distintas identidades o sufrir discriminación a causa de ellas. El objetivo no consiste en dar una compensación especial a quienes se apartan de la norma hasta que alcancen la normalidad, sino en desnormalizar la manera en que las instituciones formulan sus reglas, mediante la revelación de las circunstancias y necesidades plurales que existen, o deben probablemente existir, dentro de ellas (Young, 1998, pág. 286).

Educación para la ciudadanía democrática e inclusión social

Si se acepta el principio de que una de las virtudes fundamentales de la democracia reside en la inclusividad, es decir, en su capacidad de incorporar los grupos antes privados de sus derechos civiles a los procesos de toma de decisión, de esto se sigue entonces que las escuelas, en tanto instituciones públicas fundamentales, deberían ser “desnormalizadas” y “pluralizadas” con el fin de alcanzar la igualdad cívica. (Wasson y Boyles, 1998). Según Osler y Starkey (2005), la educación y la ciudadanía están inextricablemente ligadas. Si las escuelas son inaccesibles y no se adaptan a la pluralidad de necesidades, resulta difícil alcanzar una forma significativa de ciudadanía:

De esta manera, la lucha por el derecho a la educación puede ser considerada como parte de la lucha por la ciudadanía. La plena ciudadanía depende no sólo de haber alcanzado el derecho a la educación, sino un cierto número de derechos que se ejercen *en y a través* la educación. Por esto el derecho a la educación resulta crucial en la lucha por la ciudadanía. Sólo cuando la escolaridad se hace accesible, aceptable y adaptable a las necesidades de los educandos puede ejercerse el derecho a la educación (Osler y Starkey, 2005, pág. 77).

Un simple juego de palabras puede ilustrar la estrecha relación entre los objetivos de la democracia y la inclusión. En esta cita de más de 150 años de antigüedad, Abraham Lincoln aboga de manera concisa por la extensión de los derechos democráticos a todos:

La mayoría de *los gobiernos* se han basado, prácticamente, en la negación de la igualdad de derechos [...]. El nuestro comenzó por afirmar esos derechos. Ellos decían: *algunas personas* son demasiado ignorantes, y viciosas para tener parte en *el gobierno*. Es posible que así sea, decíamos nosotros, pero con ese sistema las mantendrán siempre ignorantes y *viciosas*¹. Nosotros nos propusimos dar *a todo el mundo* una oportunidad, con la esperanza de que el débil se volviera más fuerte, el ignorante más sabio y todos mejores y más felices juntos. Hicimos la experiencia y he ahí el fruto ante nosotros. (Abraham Lincoln, 1854, citado en Bickmore, 1993)

Con sólo cambiar algunas palabras, la misma cita se vuelve un alegato por la inclusión educativa:

1. Este uso arcaico del término “*vicious*” [vicioso] se referiría aquí al significado original de “pleno de vicio” y puede entenderse como “malo, inmoral o depravado”.

La mayoría de *las escuelas* se han basado, prácticamente, en la negación de la igualdad de derechos [...]. La nuestra comenzó por afirmar esos derechos. Ellas decían: *algunos niños* son demasiado ignorantes, y *retrasados* para tener parte en *la educación*. Es posible que así sea, decíamos nosotros, pero con ese sistema los mantendrán siempre ignorantes y *menos que humanos*. Nosotros nos propusimos dar a *todos los niños* una oportunidad, con la esperanza de que el débil se volviera más fuerte, el ignorante más sabio y todos mejores y más felices juntos. Hicimos la experiencia y he ahí el fruto ante nosotros.

Este juego de palabras muestra bien la fuerte relación conceptual y moral existente entre la inclusión y la educación para la ciudadanía democrática. En efecto, la ciudadanía y la inclusión comparten un interés central por la “pertenencia”: la primera en un contexto sociopolítico y la segunda dentro de las comunidades escolares. Pero esta “pertenencia”, como señala Bickmore (1993), lleva en sí el potencial para la exclusión y la inclusión. En el caso de la exclusión, se hace hincapié en la tradición y la estabilidad, el privilegio de pertenecer y el consenso. En el caso de la inclusión, se insiste sobre la creatividad, la importancia de contar con nuevos miembros y nuevas voces, sobre la disidencia y el cambio. La paradoja de la educación democrática es que estas dos necesidades sociales – la tradición y el cambio – existen simultáneamente.

A fin de cuentas, sin embargo, la importancia de dar voz a nuevos miembros debe ser aceptada como un valor democrático fundamental. Al respecto sostenemos, con Okihiro (1994), que los valores fundamentales y los ideales de una nación no están animados por aquellos ya afianzados en la evolución general de la sociedad, por aquellos ya privilegiados, sino por los no afianzados ni privilegiados. Este es un argumento de peso para que las sociedades y las escuelas inclusivas los sirvan. Al fin y al cabo, la relación entre la inclusión y la educación para la ciudadanía democrática está basada en el valor común de la aceptación y aun la celebración de la diversidad y la diferencia. Un requisito previo esencial para alcanzar la inclusión es una ciudadanía que abraza las diferencias individuales, las identidades grupales múltiples y una comunidad política unificadora, todo a la vez (Parker, 2003).

¿Cómo producir esta clase de ciudadano? Gutman (2004) sostiene que la educación democrática debe estar íntimamente conformada por este ideal de igualdad cívica: los individuos deben ser tratados y tratarse unos a otros como ciudadanos iguales. Gutman afirma además que sólo cuando aplicamos los principios de no represión y no discriminación en la educación podemos alcanzar una reproducción social consciente y la realización de la democracia. Uno de los cometidos fundamentales de un enfoque democrático de la educación pública es que todos los niños – sin consideración de etnia, raza, género o religión – tienen derecho a una educación adecuada conducente a una ciudadanía igualitaria o, cuando menos, a una ciudadanía democrática. (A la lista de Gutman yo añadiría la capacidad física e intelectual y la orientación sexual entre las posibles características discriminatorias.) El problema, como bien lo indica Gutman, es identificar los elementos de una educación conducente a la ciudadanía igualitaria.

En el debate sobre la educación para la ciudadanía que sigue, me detengo en primer lugar sobre una forma particular de inclusión: la inclusión de alumnos con capacidades físicas y mentales diversas (lo que comúnmente se denomina alumnos con necesidades especiales). El punto aquí es que, si bien históricamente las escuelas han sido marcadas por la exclusión sistemática de diversos grupos, en los últimos años se han hecho grandes esfuerzos en todo el mundo para superar las barreras del acceso a la escolaridad – como el género, la lengua, la raza, la etnia y el nivel socioeconómico – a través de programas como el de la Educación Para Todos de la UNESCO (EPT). Sin embargo, a todos los niveles, nacionales, regionales y locales, la discapacidad es, con demasiada frecuencia, excluida del discurso sobre la diversidad. Aun en las sociedades que abrazan la política de la EPT y toman medidas destinadas a algunos alumnos con necesidades educativas especiales, en general se los mantiene separados (Heung y Grossman, 2007).

Si bien la exclusión de alumnos de las estructuras de educación general por razones de raza, etnia o género suele ser reprimida con sanciones legales, excluirlos, agruparlos y etiquetarlos sobre la base de su capacidad es algo que todavía se practica de manera general. Y quizás sea aún más inquietante comprobar que la segregación por razones de capacidad no despierta la misma indignación que cuando se trata, por ejemplo, de raza, origen étnico o sexo. Como nos hace notar Fisher (2007, pág. 162), “Resulta sorprendente que, dentro del espectro de diferencias que pueden encontrarse en un aula, los alumnos con discapacidades sean considerados tan diferentes como para merecer un espacio propio”. Al respecto, podría decirse que la inclusión de alumnos con necesidades especiales en las estructuras de la educación general constituye el test indicador de la plena inclusión.

La educación para la ciudadanía y la inclusión de alumnos con necesidades especiales

La noción amplia de sociedad inclusiva o integrada, o de inclusión social, contrasta con el uso corriente del término inclusión dentro del campo de la educación, especialmente en la educación básica. En los últimos años, para muchos educadores el concepto de “inclusión” ha sido asociado de manera específica con las necesidades especiales. En el campo de la educación para necesidades especiales, la inclusión se utiliza en relación directa (aunque no exenta de oposición y controversia) con la inserción de los alumnos de educación especial en estructuras de educación general (Sailor y Roger, 2005). Esto implica el compromiso de educar cada niño hasta el límite máximo correspondiente, en la escuela y la clase que habría alcanzado si no se hiciera referencia a la discapacidad, y supone ofrecerle servicios de apoyo, más que trasladarlo a otras estructuras especiales, como las escuelas especiales (Winsconsin Education Association Council, 2007). Por ejemplo, la Declaración de Copenhague sobre Desarrollo Social establece el compromiso de:

Garantizaremos la igualdad de oportunidades de educación en todos los niveles para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidades, en condiciones de integración y teniendo plenamente en cuenta las diferencias y situaciones individuales. (Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, 1995).

Al respecto tenemos que entender que lograr la educación para todos es una condición necesaria pero no suficiente para una educación ciudadana que comprenda una norma de inclusión social. Una vez que los niños están en la escuela, tenemos que preguntarnos qué tipo de educación ciudadana se requiere y, a su vez, qué tipos de escuelas, de docentes y de currículos son necesarios para lograr ese tipo de educación para la ciudadanía. Necesitamos un modelo, un marco que sea en sí mismo “inclusivo” de los intereses de los educadores para la ciudadanía y de los educadores para necesidades especiales, además de abogar también por la inclusión de otros grupos marginados.

Para tratar este tema, me serviré de un estudio de cuatro años llevado a cabo en los noventa que intentaba identificar las cualidades requeridas por los futuros ciudadanos para afrontar un mundo cambiante, más diversificado y más globalizado. El Estudio sobre Políticas de la Educación para la Ciudadanía (en adelante EPEC) utilizó el método Delphi para recabar las opiniones de 182 expertos de nueve países sobre las tendencias generales y las características personales que en el futuro serán necesarias a los ciudadanos para enfrentar y/o manejar esas tendencias (Cogan y Derricott, 2000). Se pidió entonces a estos expertos, pertenecientes a muy diferentes campos de especialización, que: a) identificaran – con el año 2020 como horizonte – las tendencias mundiales más importantes, capaces de producir un impacto perceptible en la vida de las poblaciones; b) sugirieran las características requeridas para que los ciudadanos puedan enfrentar y/o manejar esas tendencias; y c) sugirieran las estrategias educacionales que podrían desarrollar mejor estas características ciudadanas.

Los expertos coincidieron en señalar ocho características que constituyen los rasgos, capacidades y competencias específicas que necesitarían los ciudadanos del siglo XXI si tuvieran que enfrentar y manejar las tendencias indeseables y a la vez cultivar y alimentar las deseables. En orden decreciente de importancia, estas características son:

- la capacidad de considerar y abordar los problemas como miembros de una sociedad global;
- la capacidad de trabajar en colaboración y de asumir sus responsabilidades según sus propios roles y obligaciones dentro de la sociedad;
- la capacidad de comprender, aceptar y tolerar las diferencias culturales;
- la capacidad de pensar de una manera crítica y sistémica;
- la voluntad de resolver conflictos de manera no violenta;
- la voluntad de cambiar sus estilos de vida y sus hábitos de consumo con el fin de proteger el medio ambiente;
- la capacidad de ser sensibles a la problemática de los derechos humanos y de defenderlos (por ejemplo, los derechos de las mujeres, de las minorías étnicas, etc.);
- la voluntad y la capacidad de participar en política a nivel local, nacional e internacional.

Estos rasgos o atributos deseables de los ciudadanos del siglo XXI pueden ser claramente considerados como base y parte integrante del funcionamiento de las sociedades inclusivas y de las escuelas inclusivas. ¿Cómo haremos para educar a esos ciudadanos? El EPEC llega a la conclusión de que la educación ciudadana, en todos sus aspectos, debe basarse en una visión *multidimensional de la ciudadanía*. El estudio encontró que, para desarrollar estas ocho características consensuales y responder así a los requerimientos del siglo XXI, necesitamos una visión más amplia de la ciudadanía, una *ciudadanía multidimensional*, que exige ciudadanos capaces de abordar las múltiples dimensiones interrelacionadas del pensamiento, la creencia y la acción.

En pocas palabras, las cuatro dimensiones que integran la *ciudadanía multidimensional* son de carácter personal, social, espacial y temporal:

- *Personal*: una capacidad y un compromiso personales con una ética cívica caracterizada por hábitos responsables a nivel de la mente, el corazón y la acción.
- *Social*: la capacidad para vivir y trabajar juntos por causas cívicas.
- *Espacial*: la capacidad de verse a sí mismo como miembro de diversas comunidades superpuestas: locales, regionales, nacionales y multinacionales.
- *Temporal*: la capacidad de situar los retos del presente en el contexto del pasado y del futuro, con el fin de concentrarse en soluciones de largo plazo a los difíciles problemas que enfrentamos.

Los investigadores del EPEC sostienen que sólo una educación que incorpore estas cuatro dimensiones en una visión fecunda, compleja y coherente de la ciudadanía podrá preparar a la gente para responder eficazmente a los retos y exigencias del siglo XXI, entre los cuales se cuenta su creciente diversidad. En lo que respecta a nuestro debate sobre el vínculo con la inclusión, el EPEC sugiere algunas recomendaciones instrumentales, como concentrarse en: a) la escuela como modelo de este concepto; b) el fortalecimiento de las relaciones entre la escuela y la comunidad más amplia en la que está inserta; y c) un currículo para los educandos basado en la deliberación.

Escuelas y comunidades

El EPEC llega a la conclusión de que la tarea de preparar a los ciudadanos para el futuro puede abordarse mejor si la escuela misma se estructura de manera que se convierta en un modelo de *ciudadanía multidimensional*. La estructura y la organización de la escuela, su cuerpo de profesores y personal administrativo, su currículo, sus medidas de evaluación, el alumnado y la atmósfera general en la escuela tienen que estar dirigidos al desarrollo de las cuatro dimensiones antes citadas. De manera ideal, los entornos pedagógicos deberían plasmar los principios democráticos en todos sus aspectos. Los alumnos deben vivir y aprender en un laboratorio de democracia viviente desde los primeros años de la escolaridad, si se pretende que adquieran esta calidad multidimensional. La escuela debe llegar a ser

una institución democrática (y por ende inclusiva) y el rol de los educadores debe ser coherente con los objetivos de la *ciudadanía multidimensional*.

Pero la escuela sola no puede generar ciudadanos multidimensionales. “En realidad, incluso si algunas escuelas se las arreglaran para convertirse en abras de respeto mutuo, de consideración y de convivencia democrática entre maestros y alumnos, el resto del entorno cotidiano desafiará o negará la enseñanza prodigada en el interior de la escuela” (Goodlad, 2001, pág. 4). La escuela y la comunidad deben llegar a ser un “centro social de base”. Según un trabajo de la OCDE (OECD/CERI, 2001, págs. 127-128), en esta visión

la escuela goza por fin de un amplio reconocimiento como el más efectivo baluarte contra la fragmentación social y la crisis de valores. Hay una fuerte percepción de la escuela como “bien público” y un marcado ascenso en el estatus general y el nivel de apoyo a las escuelas. La individualización de la enseñanza es atemperada por un claro énfasis colectivo. Se acuerda mayor prioridad al rol social y comunitario de las escuelas y se comparten de manera más explícita programas y responsabilidades con otras estructuras de perfeccionamiento y educación/formación permanente.

En este contexto, las escuelas y sus comunidades deberían evaluar su cultura educativa con respecto a las siguientes dimensiones. ¿Hasta qué punto las políticas y prácticas escolares locales favorecen y/o desarrollan:

- ¿la sensibilidad por los derechos humanos?
- ¿el respeto por las opiniones y las ideas de los demás?
- ¿el sentido de la cooperación y la colaboración en las relaciones de trabajo?
- ¿la comunicación abierta y la resolución pacífica de los conflictos?
- ¿la activa participación e implicación en una diversidad de comunidades?
- ¿sólidas prácticas de preservación del medio ambiente? (Cogan, Grossman y Liu, 2000)?

Un currículo de educación para la ciudadanía multidimensional

Con el fin de educar a los alumnos para la ciudadanía multidimensional, el EPEC recomienda además que se implemente dentro de la escuela un currículo basado en la deliberación, que deberá aplicarse a todos los niveles y, según corresponda, a todas las áreas temáticas. Este currículo deberá estar organizado en torno a seis grandes problemas éticos desglosados de las respuestas de los expertos que atraviesan el currículo en toda su extensión.

- ¿Qué debería hacerse para favorecer la equidad y la imparcialidad dentro y entre las sociedades?
- ¿Cuál debería ser el equilibrio entre el derecho a la vida privada y el libre y abierto acceso a la información?
- ¿Cuál debería ser el equilibrio entre la protección del medio ambiente y la satisfacción de las necesidades humanas?
- ¿Qué debería hacerse para enfrentar el crecimiento demográfico, la ingeniería genética y la pobreza de los niños?

- ¿Qué debería hacerse para desarrollar valores universales compartidos y, al mismo tiempo, respetar los valores locales?
- ¿Qué debería hacerse con el fin de capacitar a los educandos para obrar sobre estos problemas, tanto en sus escuelas como en sus comunidades más amplias? (Cogan y Derricott, 2000, págs. 158-159)

Estas cuestiones podrían ser mejor tratadas en entornos pedagógicos inclusivos y a través de estudios interdisciplinarios, tanto en las escuelas como en las comunidades más amplias donde viven los alumnos. El eje subyacente de este aprendizaje debe ser la deliberación. Los alumnos de todas las edades deben tener la posibilidad de examinar a fondo los grandes temas de hoy, que ciertamente tendrán una gran influencia sobre sus vidas en los próximos años. Este es el fundamento de la educación para la ciudadanía *multidimensional*.

Este enfoque curricular se relaciona con lo que Bernstein (1996) llamara derechos pedagógicos democráticos. Las escuelas que abracen la educación para la ciudadanía multidimensional deberán institucionalizar en realidad los tres derechos interrelacionados de Bernstein: la potenciación, la inclusión y la participación. La potenciación alude al ejercicio pleno de los derechos de los individuos a la comprensión crítica y a nuevas posibilidades. Esto puede tomar la forma del currículo deliberado mencionado más arriba. La inclusión, por supuesto, se refiere al derecho a ser social, intelectual, cultural y personalmente incluido. La inclusión social constituye una de las condiciones para un sentido compartido de la comunidad y, desde luego, aporta las bases para la construcción de escuelas inclusivas. La participación en este contexto preparará a los alumnos para el ejercicio de los valores cívicos y para su implicación, más tarde, en la esfera política.

Desafíos permanentes

Que al final adoptemos el modelo de la ciudadanía multidimensional o los derechos pedagógicos de Bernstein no tiene, a mi juicio, gran importancia: la diferencia no es significativa. La premisa fundamental es que las escuelas inclusivas deben establecerse en un marco de educación para la ciudadanía democrática y en el seno de una cultura cívica que va más allá del ámbito escolar. Sin embargo, existen serios obstáculos para alcanzar este ideal. Sobre la base de la experiencia con reformas escolares realizadas a gran escala, Tye (2000, pág. 3) describe una “estructura profunda de la enseñanza escolar”, compuesta de los valores sostenidos generalmente y de las presunciones que se tienen sobre la escuela. Estos valores se ven apuntalados por un cierto número de fenómenos interrelacionados que ejercen una presión conservadora sobre los esfuerzos por cambiar la manera de trabajar en la escuela. Entre estas fuerzas inhibitoras se incluyen factores como el contexto social, el saber convencional, las características estructurales de la institución, las realidades fiscales, las expectativas de los padres, las presunciones de la comunidad, las exigencias de la enseñanza y la naturaleza de la profesión docente.

Cambiar los sistemas educativos y las escuelas nunca es fácil. Hawkins (2007) describe un paradigma educativo dominante tan profundamente instalado en el mundo entero que resulta muy difícil imaginar alternativas. Entre las características de este paradigma se cuentan la insistencia en la función selectiva de la escuela, las relaciones autoritarias, los métodos pedagógicos tradicionales reacios a la discusión abierta, un fuerte acento puesto en el uso de exámenes competitivos y una atención central prestada a las notas más que al aprendizaje. Estas características y, en particular, la función selectiva que clasifica a los alumnos según criterios académicos estrictamente definidos, no ofrecen un terreno especialmente fértil para una inclusión efectiva y fructuosa en las escuelas.

El poder de este paradigma no debería ser subestimado, ya que ha ganado un fuerte apoyo ideológico con la propagación de las doctrinas neoliberales. De hecho, la difusión de este paradigma educacional puede considerarse uno de los rasgos distintivos de la globalización. En el campo de la educación, Rizvi (2007) señala un desplazamiento casi universal de las orientaciones sociodemocráticas a los presupuestos neoliberales que reformulan las finalidades mismas de la educación. Tradicionalmente, la educación ha tenido por lo menos tres propósitos distintivos y a veces en competencia: la equidad democrática, la movilidad social y la eficiencia social. Si bien estas finalidades no son mutuamente excluyentes, la prioridad relativa de una u otra ha variado a lo largo del tiempo y el espacio. Según Rizvi (2007), durante las dos últimas décadas aproximadamente, la focalización en la eficiencia social como objetivo predominante ha sido prácticamente ubicua. Esta eficiencia – sostiene – se ha convertido casi en un “metavalor, cuyo alcance subsume aspiraciones educacionales como la equidad social, la movilidad e incluso la cohesión” (Rizvi, 2007, pág. 86). No es tanto que las finalidades educativas de la eficiencia social y las que privilegian la equidad democrática sean mutuamente excluyentes, sino que se trata más bien de una cuestión de equilibrio: la balanza se ha inclinado dramáticamente a favor de la primera, en razón de sus presupuestos neoliberales.

La educación ciudadana debe ser considerada como un factor clave para contrapesar en favor de una agenda educativa más democrática e inclusiva. Como afirma Arnot (2003) de manera más directa:

La educación ciudadana, que comprende la enseñanza de los valores democráticos, se ha convertido ahora en la moneda política para contrarrestar los efectos estratificantes y destructores de las culturas del rendimiento y el dirigismo en las escuelas. Se ha convertido en el medio para recobrar el orden moral y el sentido de la comunidad, la pertenencia y la justicia social.

Imaginar una escuela inclusiva democrática

En última instancia, la finalidad común de los educadores para la ciudadanía y los abogados de la inclusión debería ser una escuela inclusiva democrática. Doyle (2003) estima que para el liderazgo educacional necesitamos concentrarnos en tres ejes: la justicia social, la comunidad democrática y la reforma escolar. La autora sostiene que la inclusión ofrece un hilo conductor para lograr estos fines, porque

facilita la justicia social, modela la democracia, reestructura la cultura y las relaciones de poder en la escuela y promueve nuevos enfoques para enseñar y aprender. De esta manera, el movimiento inclusivo puede hacer mucho por sostener el camino hacia clases y escuelas democráticas donde todos los grupos puedan coexistir (Fisher, 2007). Sin embargo, lo contrario es también verdad. Necesitamos una real adhesión a clases y escuelas democráticas, con el fin de crear un espacio para la inclusión.

A pesar de los obstáculos para el cambio educacional que acabamos de describir, existen algunos ejemplos alentadores que pueden servirnos de guía. Sailor y Roger (2005) describen, por ejemplo, un enfoque integral para reformar sitios escolares individuales, aplicado en diez escuelas de los Estados Unidos. Los autores sostienen que las políticas de inclusión a menudo fracasan porque los esfuerzos se concentran demasiado en las clases de educación general como unidad de lugar de las prácticas inclusivas. Ellos opinan – y yo concuerdo – que la unidad de análisis necesita ser desplazada de la clase a la escuela. Describen su modelo en términos de seis principios orientadores que intentaré resumir aquí:

1. La educación general guía todo el aprendizaje del alumno. Todo el aprendizaje del alumno se alinea según las normas de la educación general;
2. Todos los recursos de la escuela están configurados para beneficiar a todos los alumnos. Todos los alumnos están incluidos en todas las actividades;
3. Las escuelas abordan enérgicamente la problemática del desarrollo social y la ciudadanía;
4. Las escuelas son sistemas de resolución de problemas, orientados por los datos y democráticamente organizados;
5. Las escuelas tienen fronteras abiertas en relación a sus familias y comunidades;
6. Las escuelas gozan de apoyo sistémico para emprender un vasto cambio de sistemas.

Esta es una lista asombrosa, ya que integra principios de la educación para la ciudadanía democrática y de la inclusión. Sin embargo, para lograr realmente el tipo de ciudadanía multidimensional arriba descrito, falta aquí un principio relacionado con el contenido del currículo. Si las normas de la educación general no incluyeran una atención al contenido curricular y la pedagogía que implique la deliberación sobre los difíciles problemas éticos de nuestros días, esa escuela se quedaría corta para realizar plenamente el modelo multidimensional de la educación ciudadana. Por otra parte, la escuela debería comprometerse además con el desarrollo profesional de los docentes que sirviera de apoyo a ese currículo y esa pedagogía. Sin docentes que sean el modelo viviente de lo que los alumnos deben interiorizar, sería difícil, si no imposible, alcanzar los resultados de la educación ciudadana que esbozamos aquí.

Conclusión

La educación para la ciudadanía democrática y la inclusión comparten una misma actitud ética y un mismo lenguaje basados en su implicación en los derechos humanos, la justicia social y en su sentido de la comunidad. Ambas aspiran a la construcción de relaciones democráticas. Al mismo tiempo, justo es decir que durante mucho tiempo los educadores para la ciudadanía y los abogados de la inclusión o bien se hablaron sin comprenderse o no comunicaron ni expresaron claramente sus argumentos. En mi opinión, las dos comunidades ideológicas, la de la educación para la ciudadanía y la de la inclusión, deben intentar profundizar el diálogo y superar lo que Artiles (2003) llama los “silencios inquietantes” dentro y entre sus respectivos discursos. Necesitamos terminar con los silencios y hacer emerger los presupuestos sobre las diferencias que dividen nuestras agendas de respuestas a las necesidades educativas de los alumnos históricamente marginados.

Este ensayo constituye un modesto intento de abordar este problema mostrando cómo los educadores para la ciudadanía y los abogados de la inclusión pueden llevar una agenda común en busca de escuelas educativas socialmente justas en un marco democrático. Al mismo tiempo, me pregunto si las normas construidas en el tejido educativo de las escuelas son realmente conducentes a la promoción de una mayor equidad social. Los riesgos son grandes. Sin el cultivo de una cierta forma de educación para la ciudadanía multidimensional y/o los derechos pedagógicos democráticos centrados en la justicia y la equidad social, nos encontramos frente a la perspectiva de convertirnos en un mundo de personas técnicamente competentes y económicamente desarrolladas que han perdido, o que nunca ganaron, la posibilidad de ser ciudadanos capaces de razonar de manera intercultural, de pensar críticamente, de cooperar en la resolución de problemas con personas muy diferentes de nosotros mismos, y de celebrar la humanidad y la diversidad de nuestras comunidades múltiples.

Referencias

- Allan, J. 2003. Social inclusion [Inclusión social]. *Policy futures in education*, vol. 1, n° 4, págs. 622-625.
- Arnot, M. 2003. Interview. [Entrevista] Recuperada el 16 de noviembre de 2003 en: <www.vgc.umu.se/conference/index.php?folder=questions&page=arnot>
- Artiles, A. 2003. Special education's changing identity: paradoxes and dilemmas in views of culture and space [La identidad en mutación de la educación especial: paradojas y dilemas en las visiones de la cultura y el espacio]. *Harvard educational review*, vol. 73, n° 2, págs. 164-201.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity* [Pedagogía, control simbólico e identidad]. Londres, Taylor & Francis.
- Bickmore, K. 1993. Learning inclusion/inclusion in learning: citizenship education for a pluralistic society. [El aprendizaje de la inclusión/La inclusión en el aprendizaje: la educación ciudadana para una sociedad pluralista]. *Theory and research in social education*, vol. 21, n° 4, págs. 341-384.

- Cogan, J.; Derricott, R. 2000. *Citizenship for the 21st century: an international perspective on education* [La ciudadanía para el siglo XXI: un panorama internacional de la educación]. Londres, Kogan Page.
- Cogan, J.; Grossman, D.; Liu, M. 2000. Citizenship: the democratic imagination in a global/local context [Ciudadanía: la imaginación democrática en un contexto local y global]. *Social education*, vol. 64, n° 1, págs. 48-52.
- Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social. 1995. *Copenhagen declaration on social development* [Declaración de Copenhague sobre Desarrollo Social]. Acceso el 15 de febrero de 2008 en: <www.un.org/esa/socdev/wssd/index.html>
- Doyle, L. 2003. *Inclusion: the unifying thread for fragmented metaphors* [Inclusión: el hilo conductor para metáforas fragmentadas]. (Artículo presentado en la Reunión Anual de la American Educational Research Association, Chicago, Illinois, 21-25 de abril de 2003.) (ERIC No. 480183.)
- Fisher, A.-C. 2007. Creating a discourse of difference [La creación de un discurso de la diferencia]. *Education, citizenship, and social justice*, vol. 2, n° 2, págs. 159-192.
- Goodlad, J. 2001. Convergence [Convergencia]. En: Soder, R.; Goodlad, J.; McMannon, T. (comps.). *Developing democratic character in the young*, págs. 1-25. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Gutman, A. 2004. Unity and diversity in democratic multicultural education: creative and destructive tensions [Unidad y diversidad en la educación democrática multicultural: tensiones destructivas y creativas]. En: Banks, J. (comp.). *Diversity and citizenship education: global perspectives*, págs. 71-98. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Hawkins, J. 2007. The intractable dominant educational paradigm [El intratable paradigma educativo dominante]. En: Hershock, P.; Mason, M.; Hawkins, J. (comps.). *Changing education: leadership, innovation and development in a globalizing Asia Pacific*, págs. 137-162. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, Universidad de Hong Kong.
- Heung, V.; Grossman, D. 2007. Inclusive education as a strategy for achieving education for all [La educación inclusiva como estrategia para lograr la educación para todos]. En: Baker, D.; Wiseman, A. (comps.). *Education for all: global promises, national challenges*, págs. 155-180. Oxford, Reino Unido, Elsevier.
- Hogan, D. 1997. The logic of protection: citizenship, justice and political community [La lógica de la protección: ciudadanía, justicia y comunidad política]. En: Kennedy, K. (comp.). *Citizenship education and the modern state*, págs. 27-53. Londres, Falmer.
- Okihiro, G. 1994. *Margins and mainstreams: Asians in American history and culture* [Márgenes y corrientes principales: los asiáticos en la historia y la cultura norteamericanas], Seattle, Washington: University of Washington Press.
- OCDE. Centro de Investigación Educativa e Innovación, 2001. *What future for our schools? Education policy analysis 2001: education and skills* [¿Qué futuro para nuestras escuelas? Análisis de las políticas educativas, 2001: educación y competencias], págs. 119-141. París: OCDE-CERI.
- Osler, A.; Starkey, H. 2005. *Changing citizenship: democracy and inclusion in education* [La ciudadanía en mutación: democracia e inclusión en la educación]. Nueva York, NY: Open University Press.
- Parker, W. 1996. 'Advanced' ideas about democracy: toward a pluralist conception of citizen education [Ideas 'de avanzada' sobre la democracia: hacia una concepción pluralista de la educación ciudadana]. *Teachers College record*, vol. 98, n° 1, págs. 105-125.
- Parker, W. 2003. *Teaching democracy: unity and diversity in public life* [La enseñanza de la democracia: unidad y diversidad en la vida pública]. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Rizvi, F. 2007. Rethinking educational aims in an era of globalization [Replantarse los objetivos educacionales en una era de globalización]. En: Hershock, P.; Mason, M.; Hawkins, J. (comps.). *Changing education: leadership, innovation and development in a globalizing Asia Pacific*, págs. 63-92. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

- Sailor, W.; Roger, B. 2005. Rethinking inclusion: schoolwide applications [Repensar la inclusión: aplicaciones en toda la escuela]. *Phi Delta Kappan*, vol. 86, n° 7, págs. 503-510.
- Saloojee, A. 2003. *Social inclusion, anti-racism and democratic citizenship* [Inclusión social, antirracismo y ciudadanía democrática]. Toronto, Canadá: The Laidlaw Foundation. En: www.atkinsonfoundation.ca/publications/saloojee.pdf>
- Tye, B. 2000. *Hard truths: uncovering the deep structure of schooling* [Duras verdades: la estructura profunda de la escuela al descubierto]. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Wasson, W.; Boyles, D. 1998. A democratic phenomenon: emerging adolescent programs in Montessori Schools [Un fenómeno democrático: el surgimiento de programas para adolescentes en las escuelas Montessori]. *Philosophy of Education Society yearbook*. Acceso el 14 de febrero de 2008 en: www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1998/wasson_boyles.html>
- Westheimer, J.; Kahne, J. 2004. What kind of citizen? The politics of educating for democracy [¿Qué clase de ciudadano? La política de educar para la democracia]. *American educational research journal*, vol. 41, n° 2, págs. 237-269.
- Wisconsin Education Association Council. 2007. *Special education inclusion* [Inclusión de la educación especial]. Acceso el 15 de febrero de 2008 en: www.weac.org/resource/june96/speced.htm>
- Young, I. 1998. Polity and group difference: a critique of the ideal of universal citizenship [Organización política y diferencia grupal: una crítica del ideal de ciudadanía universal]. En: Shafir, G. (comp.). *The citizenship debates: a reader*, págs. 262-290. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press.

Nota biográfica del autor

David L. Grossman (Estados Unidos de América). Actual Director Adjunto del Programa de Educación del East-West Center, Honolulu, Hawai. Ex Decano de la Facultad de Idiomas, Artes y Ciencias y ex Codirector del Centro para la Educación Ciudadana del Instituto of Educación de Hong Kong. Anteriormente había sido Director del Programa de la Universidad de Stanford sobre Educación Internacional e Intercultural (SPICE). En el campo de la investigación, se ha interesado especialmente por la educación para la ciudadanía, la educación internacional y comparada y la formación de docentes. Entre sus publicaciones recientes se cuentan dos libros editados en colaboración: uno con Joe Lo, *Social Education in Asia* [Educación social en Asia] y otro con Wing On Lee y Kerry Kennedy, *Citizenship curriculum in Asia and the Pacific* [Currículo de Educación para la Ciudadanía en Asia y el Pacífico].

Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión

Inés Aguerrondo

Resumen. Conjuntamente con el tema de la inclusión entendida como incorporación al sistema educativo está la inclusión entendida como incorporación de conocimientos, dos procesos que en el inicio iban de la mano y que al expandirse el sistema educativo han empezado a diferenciarse. Si bien toda la población aumentó su cuota educativa, y también los sectores más carenciados lo han hecho, a pesar de los esfuerzos que se han emprendido se registran pocos resultados. Parece que el proceso ha llegado a un techo mostrando que existen mecanismos de marginación educativa tan estructurales que se redefinen a lo largo del tiempo. El sistema educativo se ha quedado sin “sentido” porque un nuevo relato se impone desde el desarrollo de la sociedad de la información y de la comunicación, que conlleva una nueva definición de conocimiento, extraña a sus orígenes. La idea de “incluir” debe ser una idea-fuerza que se sostenga desde la necesidad de una sociedad más justa y democrática. Esto implica desarrollar diversos puntos de vista o dimensiones esenciales para hablar de educación inclusiva, tales como el político ideológico – desarrollar el ideal de justicia y democracia en el marco de la educación como un derecho –; el epistemológico – apoyar la nueva propuesta educativa en los novísimos desarrollos de la teoría de la complejidad-; el pedagógico – adoptar los avances las nuevas ciencias del aprendizaje para desarrollar una nueva “tecnología de producción de educación” (didáctica) que garantice la capacidad de pensar de todos – y el institucional – revisar la idea de “sistema escolar” y abarcar otros espacios institucionales entendiendo el conjunto de la sociedad como posibles “entornos de aprendizaje”.

Palabras claves: inclusión social • inclusión educativa • reforma educativa • entornos de aprendizaje

¿Qué es posible hacer para reintroducir en el juego social estas poblaciones invalidadas por la coyuntura y poner fin a una hemorragia de desafilación que amenaza con dejar exangüe a todo el cuerpo social?

Robert Castel, *La metamorfosis de la cuestión social*, 1999

Versión original: español

I. Aguerrondo
Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina
Correo electrónico: inesague@fibertel.ar

La vocación universalista de la educación pública

Lejos de ser un fenómeno natural, la escuela y los sistemas escolares son instituciones sociales que se desarrollaron en un momento determinado de la historia para dar respuesta a necesidades concretas. Como parte del surgimiento de la modernidad, se crearon los sistemas escolares con la función de expandir una cosmovisión secular en la población acorde con el desarrollo de una sociedad basada cada vez más en los principios racionales de la ciencia. Estos funcionaron también como redistribuidores de riqueza en un mundo en el cual empezaron a pesar cada vez más condiciones tales como las competencias racionales y el disciplinamiento dentro de la fuerza de trabajo. En el mundo hoy desarrollado se trató de responder a necesidades genuinas. Como dice Archer que compara el surgimiento del sistema escolar en Inglaterra, Dinamarca, Francia y Rusia: “en ninguno de ellos la emergencia inicial del sistema educativo fue el resultado de la dominación extranjera o de la redistribución territorial... [Por lo tanto] sus diferentes formas de educación nacional se desarrollaron como respuesta a presiones internas, no a imposiciones externas” (Archer, 1984, pág. 42).

Aunque con poco reconocimiento explícito, desde el surgimiento de estos sistemas escolares está presente la cuestión de la inclusión. La educación pública fue una de las instituciones que crecieron como parte de las necesidades sociales presentes en lo que en la primera mitad del siglo XVIII se llamó la Cuestión Social, y la educación formó parte de los debates y discusiones si bien no desde el inicio, sí una vez que se resolvieron los temas más acuciantes. El contexto del surgimiento de los sistemas escolares distó mucho de ser pacífico. Desde principios del siglo XVIII era claro que el nuevo proceso de industrialización, que desplazaba multitudes del campo a la ciudad, estaba generando problemas por la cantidad de población que no encontraba inserción en el nuevo sistema económico. La revolución industrial, el crecimiento de la población y las frecuentes crisis económicas, dieron lugar a un gran aumento de la mendicidad. Esto incrementó grandemente los costos del sistema de ayuda legal vigente¹. Pero también desde el inicio se desarrollaron estrategias para paliar estos problemas, como la aprobación de numerosas leyes que supusieron avances sociales importantes².

Esta es una época marcada por una profunda transformación en la percepción social de la pobreza. No solo pierden definitivamente validez las interpretaciones medievalistas que consideraban la pobreza – y la riqueza – como el resultado de la voluntad divina, sino que con el avance de la industrialización se produce una radical diferenciación entre pobres y trabajadores. Los nuevos pobres de la sociedad

1. Como ejemplo, durante el período que va desde Waterloo a 1834 (sanción de la “Ley de Pobres” [Poor Law Amendment Act]), se gastó en beneficencia en Inglaterra y Gales aproximadamente el 80% de los ingresos procedentes de los impuestos locales (Gordon, 1995).

2. En Inglaterra creación de los municipios (Ley de Municipios, 1833), abolición de la esclavitud, creación de una Educación estatal y las Leyes fabriles de 1833. En 1834, se aprobó la Nueva Ley de Pobres o New Poor Law.

industrial poco tienen que ver con los pobres tradicionales quienes, siendo del ámbito rural, eran capaces de mantener lazos afectivos y de integración por vínculos familiares con su medio. En el nuevo contexto, el pobre estaba excluido de la sociedad, y la Ley de Pobres crea casas de trabajo que eran en realidad casas de exclusión. De hecho, el significado actual del término *indigencia*, así como la dicotomía entre pobres (trabajadores) e indigentes, tiene su origen en el pensamiento social de la época³.

La exclusión, por tanto, es un problema que objetivamente existe desde el inicio de los sistemas escolares, y la inclusión una cuestión problemática que está en la base misma de su surgimiento. Con la aparición de la escuela los dispositivos tradicionales utilizados para enseñar, como la ejemplificación, el uso de premios y castigos, la memorización inducida, la manipulación, los juegos, los mitos, las leyendas, la observación, pasan a formar parte de un proceso sistemático, deliberado, especializado y focalizado en la enseñanza (Brunner, 2000). En un contexto social de ampliación de diferencias, la escuela pública fue creada para el segmento del que debía hacerse cargo el Estado y su vocación de universalismo se vio en la realidad limitado por las restricciones con que la sociedad definía tal idea.

En todo caso, los sistemas escolares se han desarrollado en un contexto de crecimiento continuo y avanzaron sostenidamente mostrando su potencial. En los países desarrollados cumplieron un papel importante en estos dos siglos de crecimiento con la particularidad de que han ido expandiendo permanentemente su ámbito en términos de edades que abarca, grupos sociales que se integran, conocimientos que se incorporan, años de obligatoriedad que se establecen. En otras regiones, como la latinoamericana, el surgimiento y desarrollo de los sistemas escolares no fueron genuinos. Se organizaron después de la emancipación colonial como parte de la necesidad de la vinculación de la economía latinoamericana con los mercados internacionales y fueron una herramienta importante para la homogeneización de la población y la constitución de los Estados Nacionales. (Weinberg, 1984). A partir de esta génesis, han ido emulando el modelo original, a la zaga de los cambios y avances de los países desarrollados.

Es así que tampoco en América Latina este proceso se detiene y su desarrollo ha sido sostenido. Las últimas décadas del siglo xx han sido de gran importancia en este sentido (Schieffelbein y Tedesco, 1995). También hoy “En América Latina y el Caribe, se ha producido un avance importante en la ampliación de la educación obligatoria, que en un buen número de países oscila entre 9 y 12 años, abarcando en muchos casos la denominada secundaria baja” (Blanco, 2007, pág. 2). Pero las diferencias se mantienen ya que, “Sin embargo, el acceso a este nivel educativo es todavía bajo en algunos países, especialmente en el caso de los estudiantes de contextos más desfavorecidos” (Blanco, 2007, pág. 2).

3. Bentham afirma en 1796: La pobreza es el estado de cualquiera que, para lograr la *subsistencia*, se ve obligado a recurrir al *trabajo*. La indigencia es el estado del que por no tener propiedad [...] y al mismo tiempo por ser *incapaz de trabajar*, o aún trabajando no puede procurarse lo que necesita para el sustento (Himmelfarb, 1988: págs. 96-99).

Las dos caras de la inclusión

Este es sin duda un aspecto muy importante de la inclusión, pero no es todo. Conjuntamente con el tema de la inclusión entendida como incorporación al sistema educativo, está la inclusión entendida como incorporación de conocimientos. Estos dos procesos, que en el inicio iban de la mano, al expandirse el sistema educativo y llegar a la masificación, han empezado a diferenciarse. Por el contenido de transmisión cultural que supone la educación y por su relación intrínseca con el proceso de socialización, el hecho educativo puede definirse como una co-producción entre el aparato estatal y la familia. La estrategia homogeneizadora del Estado, procesada y permeada por las condiciones sociales y culturales de las familias, produce efectos de diferenciación.

Si la inclusión significa en última instancia que todos reciban la cuota educativa que corresponde, tanto en cantidad como en calidad – entendiendo de este modo la equidad – las diferencias son muy grandes y hoy están cuantificadas a través de los resultados de los adolescentes latinoamericanos de la prueba PISA. Según los resultados de la última prueba, Finlandia ocupó el primer lugar en la evaluación, con 563 puntos, seguida de Canadá, Japón, Nueva Zelanda, Hong Kong (China), Taipei (China) y Estonia, siendo sólo tres de estos países miembros de la OCDE, los cuales obtuvieron en promedio 500 puntos. De los seis niveles de dificultad que posee la prueba, 1,3% de los alumnos pertenecientes a los países de la OCDE resolvieron adecuadamente las preguntas de mayor dificultad – nivel 6 –, mientras que en Nueva Zelanda y Finlandia el 3,9% de los estudiantes alcanzaron este nivel. De los países de América Latina que participaron en esta evaluación, Chile alcanzó la mejor posición, ubicándose en el puesto 40, seguido de Uruguay (43), México (49) y Argentina (51). Es importante señalar que este magro resultado refleja la desigualdad que caracteriza a nuestra región, puesto que el programa PISA evalúa también la existencia de un acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje, talón de Aquiles de América Latina.

La tensión entre segregación e inclusión está presente en todos los países del mundo, y es especialmente crítica en América Latina que se caracteriza por una gran desigualdad en la distribución de los recursos materiales y simbólicos y por la fragmentación social y cultural. La exclusión en educación no afecta sólo a aquellos que nunca han accedido a la escuela, o, son expulsados tempranamente de ella, sino también a quienes, estando escolarizados, sufren discriminaciones, o, son segregados por su origen social y cultural, por su género, o, sus niveles de rendimiento, y a quienes no logran aprender porque acceden a escuelas de muy baja calidad. La exclusión educativa es por tanto un fenómeno de gran magnitud que amerita una revisión profunda de los factores que la generan, internos y externos a los sistemas educativos, y el desarrollo de políticas integrales que los aborden de forma integral (Blanco, 2007, pág. 2).

Los mecanismos de la exclusión en el campo de la educación

Por tanto, la exclusión educativa no se define hoy solo por el hecho de estar dentro o fuera de la escuela. Exclusión es no tener oportunidad de desarrollar los procesos de pensamiento que permitan entender, convivir y desarrollarse en un mundo complejo. Es decir incluir o excluir hoy requiere no solo ofrecer plazas escolares sino también garantizar, para todos los alumnos, la oportunidad de aprendizaje significativo.

Aún reconociendo que los sistemas escolares nacieron con la vocación de universalismo, debido al papel político que adquirió la educación en ese momento histórico para la conformación de los Estados, y debido a la necesidad de mayor nivel de educación para todos por el modelo productivo que implicó la industrialización, dos fueron los motivos por los que ha resultado difícil lograr este objetivo. En primer lugar, como se ha dicho ya, hubo una interferencia cultural ya que en el momento en que se organizaron la concepción de universal no significaba estrictamente *para todos* sino que dejaba de lado los grupos que no se consideraban ciudadanos (quienes tenían trabajo). En segundo lugar, su “tecnología básica de producción” (el procedimiento instituido para lograr los resultados, o sea la enseñanza) se definió a partir de las características de los sujetos a los cuales estaba dirigido: los niños y jóvenes de la clase media, en un entorno social con características del mismo tipo.

Ambos elementos se constituyeron así en factores estructurales que determinaron la exclusión, o sea el refuerzo de la pobreza, desde el sistema educativo y han ido estructurando fenómenos que se configuran como verdaderos mecanismos de marginación social propios de los sistemas escolares, sobre todo en las sociedades donde los determinantes económicos hicieron necesarias opciones frente a la demanda de los sucesivos grupos sociales por ingresar al sistema educativo. Tres son los tipos de marginación educativa que siguen mostrando su presencia relativa aún hasta nuestros días (Braslavsky, 1985), y que resultan tan estructurales que son capaces de redefinirse a lo largo del tiempo.

- El primero de ellos es la *marginación por exclusión total*, o sea el no ingreso al sistema educativo, cuyo resultado es la total exclusión del acceso al saber elaborado, en particular la habilidad de leer y escribir y el manejo del cálculo. Aún cuando en muchos lugares ya está prácticamente vencida en lo que se refiere a la educación elemental, hoy se redefine porque este nivel de educación ya no alcanza para la integración real en el mundo del trabajo y es necesario que toda la población termine la enseñanza básica (completando el secundario)⁴. Aún más, hoy sigue presente, también en los países de más desarrollo, en la exclusión de la nueva alfabetización, la informática;
- Un segundo mecanismo es la *marginación por exclusión temprana*, o sea la expulsión del sistema educativo formal antes de que las habilidades básicas

4. En las sociedades más desarrolladas la meta actual es incorporar más población, no ya a la secundaria, sino a los estudios terciarios.

se hubieran consolidado⁵. La nueva cara de este mecanismo de expulsión toma la forma de caminos paralelos: los niños y jóvenes no salen del sistema, pero salen del torrente madre, de la corriente principal, la prestigiada. Adolescentes expulsados de la escuela secundaria conforman el alumnado de muchas escuelas nocturnas, usualmente de menor calidad. Niños de sectores populares pueblan escuelas del desarrollado sistema de educación especial, en la modalidad más numerosa dirigida a alumnos con “problemas mentales leves”;⁶

- Finalmente tenemos la *marginación por inclusión*, o sea la segmentación del servicio educativo en circuitos de diferente calidad que implica, para algunos sectores sociales, la permanencia en el sistema escolar sin garantizar el acceso a tales habilidades. América Latina es la región del mundo con mayores tasas de repetición escolar, lo que certifica que este mecanismo está presente en la región. Pero hoy también se redefine porque además del clásico y conocido proceso de repetición de grados, que provoca atraso en la escolaridad, en la actualidad aún cuando se complete un nivel educativo y se obtenga la certificación formal, esto no garantiza haber adquirido los conocimientos correspondientes, generándose de este modo circuitos de diferente calidad dentro del sistema escolar. Estos circuitos no solo existen dentro de los países, entre diferentes segmentos de la población, sino que abarcan grupos de países y regiones del mundo, como bien lo demuestran las pruebas internacionales de logros de aprendizaje.

Es así que, junto con el fenómeno de expansión, se registró al mismo tiempo otro de diferenciación, es decir que el modo propio con que se expandió la educación latinoamericana fue diferenciando, en un verdadero proceso de *expansión diferenciadora*. El proceso de “educación para todos” terminó siendo de “*diferente educación para todos*” y existe abundante evidencia en la región que muestra las diferencias en términos del nivel de educación alcanzado en relación con la situación de pobreza por parte de diferentes grupos. (Aguerrondo, 1993)

Estos mecanismos de marginación social adquieren hoy gran importancia frente a la “sociedad del conocimiento” ya que las habilidades y competencias que se adquieren como producto del pasaje por el sistema educativo son cada vez más estratégicas. Cada uno de ellos muestra una presencia relativa diferente en los diversos sectores sociales de la sociedad. Las tendencias expulsivas que predominan exigen que la educación juegue un papel integrador, en cierto aspecto similar al que desempeñó sobre fines del siglo XIX y principios del XX. No hay que olvidar que el acceso a la educación pública fue uno de los elementos que posibilitaron que los

5. Esta marginación habitualmente lleva el nombre de *deserción*. No deja de ser interesante que ese vocablo no haya sido hasta ahora cuestionado. Debiera haberlo sido ya que supone que la culpa de no recibir educación la tiene el alumno (que “deserta”) o su familia (que lo hace “desertar”), enmascarando de este modo la expulsión como causa estructural del problema.

6. Esta “etiqueta” es en realidad un modo de cargar en los hombros de los sectores más pobres la incapacidad del sistema escolar de desarrollar tecnologías de enseñanza apropiadas para ellos.

sectores que pugnaban por la integración social en aquel entonces en muchos de nuestros países cuestionaran y desplazaran los sistemas políticos conservadores. También hoy la educación se puede convertir en una herramienta que potencie la capacidad de la gente para construir una sociedad más integrada, justa y democrática.

Los esfuerzos (frustrados) por incluir en educación

Entre las características de la conformación del sistema capitalista está el surgimiento de los sistemas escolares. Aún cuando el discurso era de “educación común” (para toda la población) uno de los papeles más importantes que debió cumplir se relaciona con la movilidad social, lo cual conlleva un mecanismo de selección social. Las reflexiones de la sociología crítica dejaron en claro que los sistemas educativos occidentales, surgidos en la modernidad, fueron organizados para la reproducción lo cual significa, para la exclusión. En América Latina el surgimiento de los sistemas escolares a fines del siglo XIX y principios del XX, acompañó la formación de los Estados Nacionales. Fue una herramienta del Estado para generar la integración de grupos nativos e inmigrantes y para conformar las clases sociales.

A partir de las décadas del treinta o cuarenta la realidad del abandono y la repetición empezó a dejar en claro que el mecanismo de selección social producía en paralelo el fenómeno de la exclusión expresado, en términos educativos, fundamentalmente en el abandono y la repetición, y que su punto principal estaba en los sectores más bajos de la sociedad. Desde entonces se sucedieron en la región diferentes estrategias tendientes a resolver el problema de la exclusión. Cada una de ellas contó con un discurso de apoyo que partía de una concepción diagnóstica y actuaba como legitimador de las acciones.

Primera estrategia: asistencialismo (años cuarenta y cincuenta)

El discurso de la educación común universal estuvo detrás de la primera estrategia desarrollada por los sistemas educativos para enfrentar la exclusión. El fracaso de los sectores más pobres era explicado por sus carencias o sea por sus diferencias en relación con los sectores medios. La solución fue “hacerlos más iguales”, es decir proveerles de los elementos materiales necesarios para su “educabilidad”. Entran en escena los comedores escolares (para mejorar condiciones de nutrición), los consultorios médicos y odontológicos (para atender la salud), el reparto de ropa, desde delantales hasta zapatillas, y útiles (para suplir condiciones materiales) y las escuelas hogares (en zonas rurales o para niños sin familia), todas estrategias asistenciales en paralelo con la escolaridad. La unidad de asistencia es el alumno individual. No entra en el diagnóstico el cuestionamiento del sistema educativo ni de la propuesta pedagógica, y por lo tanto no se proponen cambios para ella.

Segunda estrategia: psicopedagogismo (años sesenta y setenta)

El mismo discurso referido a la necesidad de universalizar la educación común produce en las décadas posteriores otra propuesta para remediar la exclusión. Las medidas asistenciales no han resuelto los problemas de abandono y repetición, y se agrega también el escaso aprendizaje en alumnos de los sectores populares. El surgimiento de las “ciencias de la educación”, que marca el avance de la psicología y de la psicopedagogía dentro del campo educativo, provee los elementos para centrar la atención en otro aspecto del educando y con ello explicar el fracaso del sistema escolar. Los “problemas de aprendizaje”, la “hiperkinesia” y la “escasa atención” son las nuevas explicaciones del fracaso escolar. La respuesta es la aparición de grados de nivelación, maestras estimuladoras, psicólogos y gabinetes psicopedagógicos en las escuelas o en los distritos escolares. La “culpa” del fracaso recae nuevamente en el alumno ya que estas estrategias no tienen por objeto enseñar a los maestros a modificar su enseñanza sino que su función es detectar y diagnosticar a los “alumnos con problemas” y derivarlos a escuelas especiales o prescribirles un tratamiento con un psicólogo o con un psicopedagogo.⁷

Es de señalar que esta respuesta se yuxtapone a la anterior, es decir no anula la anterior, que sigue vigente. A las medidas asistencialistas (comedor, becas, etc.) que subsisten, se agregan las psicopedagógicas. Nuevamente, la unidad de asistencia es el alumno individual. No se cuestiona el sistema educativo ni la propuesta pedagógica, que no recibe cambios ni se enriquece o diversifica.

Tercera estrategia: las políticas compensatorias (años ochenta y noventa)

Los cambios globales y el avance de la lectura política de la problemática educativa obligan a una nueva mirada sobre el problema de la exclusión. En estos años se afianza en la región la conciencia de la importancia del conocimiento (o sea de la educación) para el crecimiento y la competitividad (CEPAL-UNESCO, 1992), por lo que resolver la exclusión pasa a ser una política que va más allá del campo de la pedagogía. Existe evidencia clara de la segmentación que implica los circuitos de diferente calidad para diferentes poblaciones, y de su efecto sobre el todo social.

El discurso predominante se centra ahora en un conjunto de “conceptos estelares” indiscutidos entre los cuales se destaca la idea fuerza de calidad-conequidad. Esto, conjuntamente con el nuevo conocimiento sobre gestión y organización, y la centralidad que adquiere la escuela como institución, genera por primera vez una respuesta del sistema educativo, aunque más centrada en el nivel institucional que en la cuestión pedagógica. La escuela es la nueva unidad de cambio, y la nueva unidad de resolución de los problemas del sistema. La respuesta son las políticas compensatorias que, si bien tienen como centro a la escuela, no

7. De esta época es el crecimiento de las escuelas para niños con “retardo mental leve” dentro del sistema de educación diferencial.

desconocen la importancia del profesor e incluyen como parte de su estrategia proyectos de ayuda al cuerpo docente involucrado.

Siguen vigentes los comedores y los gabinetes psicopedagógicos, pero por primera vez se cuestiona la estructura institucional y la propuesta pedagógica. Una parte importante de las estrategias de compensación se ocupa de poner al alcance de los maestros las herramientas profesionales adecuadas para enfrentar la enseñanza con éxito, aunque esto no alcanza para cuestionar al sistema como un todo. Es más, estas estrategias de política parecen aceptar la lógica impuesta por la dinámica del propio sistema educativo que ha generado circuitos diferenciales de segmentación. Compensar consiste en contrarrestar estos circuitos “dando más a quien tiene menos”. Muy pocas veces se entiende la idea de dar “diferente” a quien es diferente.

Cuarta estrategia: la inclusión

Existe hoy en día una conciencia generalizada acerca de que el modo y las circunstancias con que se expandió la educación tuvieron aspectos positivos y consecuencias negativas. Por un lado ayudaron a la integración social a través del proceso de expansión, pero por otro lado sus características conllevaron rasgos de diferenciación social que están en la base del conocido proceso de segmentación de los sistemas escolares actuales.

Creemos que la relación entre educación y exclusión/inclusión puede abordarse desde dos perspectivas. Una primera *retrospectiva*, que es la que explica las respuestas generadas en el siglo pasado: equidad es dar a todos lo mismo, lo que significa, en el caso de la educación, esforzarse por ofrecer “igualdad de oportunidades” de acceso a la escuela. Una segunda perspectiva, *prospectiva*, que implica que equidad es dar a cada uno según sus necesidades, es decir dar diferente (y posiblemente más) a quien es diferente (y posiblemente tiene menos).

Esta segunda perspectiva provee la necesidad de mirar hacia adelante con otros ojos. Como se trata de un problema insertado como parte constitutiva en la propia gestación de los sistemas escolares, solo con un cambio de modelo que revise las bases mismas desde donde está estructurada la educación se superará el tema de la exclusión. No hay esperanza de que esto se resuelva con el viejo sistema. El mejor ejemplo es EFA: a pesar de los esfuerzos, las metas se posponen. Se logra quizás más escolarización, pero no inclusión, entendida como capacitación con las competencias para la sociedad del conocimiento.

Las últimas décadas de esfuerzos con pocos resultados

Después de casi tres siglos desde el inicio de los sistemas escolares las buenas noticias son evidentes: toda la población aumentó su cuota educativa, y también los sectores más carenciados lo han hecho, y en proporciones muy relevantes. La progresión ha sido constante, como se evidencia si se comparan los niveles de educación logrados por diferentes grupos de edad pertenecientes a los distintos sectores.

Pero también es cierto que, particularmente en las últimas décadas, a pesar de los esfuerzos que se han emprendido, se registran pocos resultados. Parece que el proceso ha llegado a un techo. El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (OREALC, 1980-2000) contribuyó a un significativo esfuerzo regional para ampliar la cobertura de los sistemas educativos, reducir el analfabetismo e introducir reformas para mejorar la calidad. Pero:

si de algo sirven la historia y la experiencia, habría que recordar que las dos décadas que duró el Proyecto Principal de Educación (1980-2000) no lograron la meta trazada de “erradicar el analfabetismo” para el año 2000, y que la primera década de la Educación para Todos (1990-2000), que incluso redujo dicha meta a la mitad, tampoco logró cumplirla. Los avances de la EpT en estos quince años adicionales de plazo (2000-2015) tampoco son muy alentadores. (Torres, 2007, pág. 8)

Como sabemos, el movimiento EPT fue lanzado en la Conferencia Mundial de Educación para Todos en 1990, cuando representantes de la comunidad internacional acordaron universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo para el fin de esa década. Diez años después, con muchos países lejos de haber logrado esa meta, la comunidad internacional se dio cita nuevamente en Dakar, Senegal, y afirmó su compromiso de lograr la Educación para Todos en el año 2015. Debido a los magros resultados, en junio de 2002 el Banco Mundial invitó a 23 países a unirse a la Vía Rápida (Fast Track) de Educación para Todos para ayudarlos a alcanzar las Metas de Desarrollo del Milenio. Estos intentos, por supuesto interesantes y promisorios, pecan también por un problema de base: parecen seguir apostando a que el problema está fundamentalmente condicionado por el financiamiento.⁸ Nuestra creencia es que, aún cuando el financiamiento es indudablemente una condición necesaria, no es para nada del todo suficiente.

El agotamiento del modelo: crisis o mutación

Los recursos son indudablemente necesarios, pero más que eso es necesario un nuevo “sentido”, una nueva visión. No nos enfrentamos con una crisis de la escuela o de los sistemas escolares, sino con una verdadera mutación, es decir una serie de crisis unas dentro de las otras que complejizan la cuestión hasta transformarla en un problema diferente. Hay una diferencia sustantiva en la definición de estas dos ideas. La crisis es un desorden considerable en el desarrollo de un proceso, ya de orden físico, ya histórico o espiritual, pero no afecta al proceso como tal que, luego de superada la crisis, vuelve a ser retomado. La mutación es mucho más profunda:

8. El Banco calcula que el G-8, y el resto de la comunidad internacional, necesitarían comprometer aproximadamente 3 mil millones de dólares al año en financiamiento adicional durante los próximos 10 años para ayudar a todos los países en desarrollo de bajos ingresos a cumplir con la meta educativa del Milenio de no dejar a ningún niño sin una educación primaria de calidad. En el Foro Mundial de Educación en Dakar en el año 2000, el Banco Mundial y otros donantes prometieron que ningún país con un plan viable y sustentable para alcanzar la meta de Educación para Todos dejaría de lograrlo por falta de recursos.

son alteraciones producidas en la estructura o en el número de los genes o de los cromosomas de un organismo vivo, que se transmiten a los descendientes por herencia. El organismo no es el mismo luego de la mutación. Se produce una transformación estructural.

En la actualidad se transita más allá de la crisis educativa hacia una verdadera mutación, que se evidencia en una serie de crisis superpuestas (Denis, 2006). Vemos las crisis en la superficie y, por debajo, la mutación se produce sin darnos cuenta. Hay una transición de etapas en la modernidad y algunas instituciones que fueron útiles en un momento, ahora no lo son, lo que produce incertidumbre y entonces “casi la única certeza que tenemos es que lo que tenemos, como está, no sirve: la estructura de la escuela viene de un mundo que ya no existe”. (García Huidobro, 2001, pág. 217)

Respondiendo a diagnósticos conservadores, que se oponen a los cambios, Dubet sostiene que la escuela está confrontada con mutaciones y pruebas de naturaleza extremadamente diferentes y sólo algunas de ellas se deben a las políticas neoliberales, mientras que otras se inscriben en una mutación mucho más larga y profunda de la misma institución escolar. Pretende probar la hipótesis de que durante mucho tiempo, el “trabajo sobre los otros” procedía de un “programa institucional” o, dicho de otro modo, de una acción que: 1) se pensaba como una mediación entre los valores universales y los individuos particulares; 2) se asentaba sobre la vocación de quienes lo ejercían; y 3) se veía como un medio de normalizar los comportamientos favoreciendo, al mismo tiempo, la autonomía de los individuos (Dubet, 2002).

Durante mucho tiempo, el trabajo sobre el otro, el trabajo que consiste en educar, formar, cuidar, se ha inscripto en lo que yo llamo un programa institucional: el profesional, armado con una vocación, apoyado por sus valores legítimos y universales, ponía en práctica una disciplina con la cual él pensaba que socializaba y liberaba a los individuos. Las contradicciones de la modernidad han agotado hoy en día este modelo y los profesionales del trabajo sobre los otros tienen el sentimiento de estar dentro de una continua crisis y en el medio de una decadencia irreversible. En *Le Déclin de l'institution* he querido mostrar que esta mutación procede de la modernidad misma y que no tiene solo aspectos negativos, que no es el fin de la vida social. Más que dejarnos ganar por un sentimiento de fracaso porque no nos imaginamos el futuro más que como un pasado idealizado, tenemos que tratar de dirigir los efectos de esta mutación inventando las figuras institucionales más democráticas, más diversificadas y humanas (Dubet, 2004).

Hoy vivimos una época de declinación del Estado Nacional que se ve con dificultades para sostener la gobernabilidad dentro de sus fronteras, porque las múltiples crisis atraviesan todas las organizaciones sociales, básicamente el trabajo. Sin embargo, en la sociedad del conocimiento, el conocimiento y su acceso es lo único que se ha ampliado, pero también es lo que ha cambiado de esencia y de lugar. La comunicación en tiempo real que hoy existe hace que ni el alumno ni el profesor sean ya los mismos. La relación que la escuela tiene con la sociedad es lo que ya no puede ser. Si la escuela en este momento tiene una opción ¿qué hacemos? ¿Perdemos los derechos del ciudadano, o ganamos los derechos del hombre

(individuo)? ¿Producimos trabajadores competitivos y eficientes o lloramos las condiciones que nos sacan los flujos de capitales? ¿Enseñamos a vivir en una sociedad de riesgo o añoramos la seguridad pasada?

La educación, y la escuela si es que somos capaces de una nueva visión, tienen la posibilidad de dar más integración en un mundo de desiguales, pero también habría que aceptar que son más desiguales porque la escuela no supo reaccionar a tiempo para responder y atender adecuadamente a lo que pasaba. Y las diferencias siguen agrandándose: en el primer mundo hay esfuerzos de cambio, y las escuelas están reaccionando y están tratando de adelantarse a la diversidad y al riesgo. Sin embargo, el impedimento principal para las nuevas propuestas no está en el nivel de desarrollo de la sociedad, no es un problema de ser un país rico o pobre, sino de querer o no volver a lo viejo, de mirada retrospectiva o prospectiva. Los sistemas escolares en crisis son la mejor oportunidad para producir y pensar un cambio entendiendo que la diversidad existirá siempre pero que no tiene por qué estar acompañada por la injusticia

Hacia la revisión del modelo: entornos de aprendizaje

Hoy el sistema escolar se ha quedado sin rumbo. Ya no puede responder a las demandas de la nueva sociedad. Las bases de la modernidad se han derrumbado y el metarrelato de la modernidad basado en la Razón Ilustrada, que cohesionaba y articulaba el todo social, se ha mostrado falso y no tiene ya capacidad legitimadora (Lyotard, 1979). El sistema educativo se ha quedado sin “sentido” porque un nuevo relato se impone desde el desarrollo de la sociedad de la información y de la comunicación, que conlleva una nueva definición de conocimiento, extraña a sus orígenes.

La nueva racionalidad no se basa en la relación causal y en una explicación de la realidad que asume que esta es inmutable y con leyes que pueden conocerse. La era del conocimiento se basa en otro conocimiento, uno que no entiende el cambio como disrupción del orden sino como innovación prometedora. Uno en el que la ciencia no es solo descripción de las “leyes naturales” y explicación de los fenómenos sino que conlleva la creación, la modificación de la naturaleza⁹, y por lo tanto da un nuevo lugar al protagonismo humano. Uno en el cual la producción de conocimiento no es una cosa y la ética otra.

Las estrategias fallidas para enfrentar la exclusión se encuentran en la actualidad en un momento crucial. Frente a un sistema educativo montado para la exclusión (para la selección), la idea de inclusión es una ventana de oportunidad porque permite proponer que no es posible resolver la exclusión con estrategias parciales, como las históricas. La masificación no ha encontrado una respuesta genuina, más bien se ha actuado como si el gran número (la expansión) no presentara desafíos que requieren cambios cualitativos. Para superar la exclusión,

9. Evidente en fenómenos tales como la clonación, o en la posibilidad de los usuarios de Internet de generar conocimiento y ponerlo a disposición de todos a través de la web.

que es parte constitutiva de *este* sistema educativo, es necesario *otro* sistema educativo, pensado desde una lógica de verdadera inclusión.

La cuestión es entonces no tanto qué escuela sino cómo resuelve la nueva sociedad la necesidad de distribución equitativa del conocimiento, qué características tiene que tener dicho conocimiento para que sea “socialmente válido” y cómo se organiza para hacer posible el “aprendizaje a lo largo de toda la vida”. Hoy encontramos autores que, superando la idea de *reformular* la educación, hablan de la *reinención* (Elmore, 1990) de la escuela. El foco siempre está en la interacción entre alguien (o algo) que enseña y alguien que aprende, pero esta reinención se apoya en una nueva organización de la enseñanza/aprendizaje. Como se apunta en el Forum de Toronto sobre Schooling for Tomorrow¹⁰, “la escuela” no necesariamente es una institución del sistema escolar formal, porque si es reinventada puede hacer referencia a una cantidad de arreglos institucionales a través de los cuales podría tener lugar el aprendizaje organizado y deliberado. (OCDE, 2008, pág. 2)

La base desde donde reinventar un nuevo modelo educativo es cómo se organiza en la nueva sociedad la relación entre el aprendizaje (¿Qué es aprender? ¿Cómo y dónde se aprende hoy?) y el conocimiento (¿Qué conocimiento se debe distribuir? ¿Con qué profundidad?). Por eso creo muy potente hablar de “entornos de aprendizaje”¹¹ y no de escuela, lo cual no quiere decir que la escuela no pueda ser uno de estos entornos de aprendizaje. Pero es necesario estar alerta para que los entornos de aprendizaje no sean formateados desde la lógica de la escuela, como ocurre ahora que cuando se piensa una situación de enseñanza se apela básicamente al tradicional modelo frontal. Existen ya otros formatos de entornos de aprendizaje, que no se están inventando desde la educación sino más bien desde otros ámbitos, básicamente desde los empresarios. La gestión del conocimiento y el aprendizaje fuera de la escuela a lo largo de toda la vida tiene ya un lugar en ese medio.

La idea de “incluir” debe ser una idea-fuerza que se sostenga desde la necesidad de una sociedad más justa y democrática. Entendida de este modo, la inclusión supera la conceptualización de que es una nueva meta, o de que es un proceso, para entenderse como la base de un nuevo paradigma educativo. Esto implica la necesidad de desarrollar diversos puntos de vista o dimensiones esenciales para hablar de educación inclusiva, a saber:

- *el político ideológico*: desarrollar el ideal de justicia y democracia en el marco de la educación como un derecho;
- *el epistemológico*: apoyar la nueva propuesta educativa en los novísimos desarrollos de la teoría de la complejidad;

10. Toronto Schooling for Tomorrow Forum, Junio de 2004.
(www.oecd.org/document/60/0,3343,en_2649_39263231_31532732_1_1_1_1,00.html)

11. Este concepto se está desarrollando en el Proyecto Alternative Models of Learning (AML), en el marco de OCDE-CERI Schooling for Tomorrow.

- *el pedagógico*: adoptar los avances las nuevas ciencias del aprendizaje para desarrollar una nueva “tecnología de producción de educación” (didáctica) que garantice la capacidad de pensar de todos;
- *el institucional*: revisar la idea de “sistema escolar” y abarcar otros espacios institucionales entendiendo el conjunto de la sociedad como posibles “entornos de aprendizaje”.

Reinventar la educación desde la dimensión de los derechos

Son muchas y conocidas las razones por las cuales la educación se ve hoy como un derecho. Baste recordar que el nivel educativo de un pueblo se asocia con sus niveles de desarrollo económico, con su desarrollo humano, con el acceso a bienes culturales, con una mejor salud, con menor delincuencia. Poner en la práctica ese derecho tiene que ver con una opción ideológica que considera que la justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento (Rawls, 1972).

Muchos indicios muestran que, al menos en el campo de los especialistas, hay una realidad comprendida por todos acerca de que este modelo se agotó y que es necesario hacer lugar a las necesidades de cada alumno, o de cada grupo. El “aprendizaje personalizado” está ganando prominencia en algunos países, a partir de la toma de conciencia de que los enfoques ‘medida-única-para-todos’ en relación con el conocimiento y la organización escolar no se adaptan a las necesidades de los individuos ni a las de la sociedad del conocimiento” (OCDE/CERI, 2007).

Pero este cuestionamiento a uno de los ejes del paradigma tradicional, como es la homogeneidad o la homogeneización, tiene lecturas diferentes. En el primer mundo se llama personalización y en el tercer mundo se llama enseñar para la diversidad. La connotación es bien distinta: el primer mundo habla de respetar las diferencias entre las personas; el tercer mundo habla (culpablemente) de atender a los “diversos” (los pobres).

Reinventar la educación desde la redefinición epistemológica

Este es un campo bastante fuera de la agenda de discusión de las reformas educativas, pero no por eso poco importante. Si el sistema educativo tiene como cometido la distribución del conocimiento socialmente válido, uno de los puntos de partida para su reinención debe ser precisamente explicitar qué se entiende por ello. Esta definición debe incluir, por un lado una dimensión epistemológica, y por otro una pedagógica. Una tiene que ver con la calidad del conocimiento y la otra con la profundidad del conocimiento a transmitir.

El conocimiento válido para la modernidad no es el conocimiento válido para la sociedad del conocimiento. Los sistemas escolares se organizaron para diseminar en la sociedad el modelo de conocimiento racional del iluminismo y tuvieron éxito en ello. Pero este modelo está también agotado, fuera de uso en el mundo que genera

conocimiento como parte del avance social. Sotolongo Codina y Delgado Díaz (2006) presentan esta problemática partiendo de la idea de que los cambios que tienen lugar en el pensamiento científico contemporáneo modifican tanto la perspectiva del saber como los ideales de racionalidad. Desde el punto de vista del cambio del saber hay dos cambios centrales: el lugar predominante de la *creación* en la ciencia contemporánea y el carácter *no clásico* de las nuevas creaciones científicas, objetos e instrumentos incluidos. Los instrumentos y objetos no clásicos portan elementos inherentes de incertidumbre y autonomía. Los efectos de su funcionamiento escapan a la capacidad de predicción y control de sus creadores lo que hace problemático establecer correlaciones de pronóstico y control efectivo a largo plazo.

Como consecuencia de todo esto ha cambiado la ciencia y la vida cotidiana, se han formulado problemas nuevos y se está produciendo una revolución en el saber que todavía pasa inadvertida con frecuencia. Su contenido está constituido por la revolución en la concepción del hombre, los modos de concebir y producir el conocimiento y la ciencia misma. Uno de los cambios sustanciales que dicha revolución trae consigo es la modificación del lugar del conocimiento científico en el sistema del saber humano, lo que conduce a la elaboración de un saber nuevo que avanza de la mano de las soluciones teóricas innovadoras tales como el “Enfoque de la Complejidad”¹². Las ideas de la Complejidad retan el ideal clásico de racionalidad como transición del ideal de simplificación propio de la racionalidad clásica hacia uno de complejidad. Se comienza a comprender el mundo en términos de sistemas dinámicos donde las interacciones entre los constituyentes de los sistemas y su entorno resultan tan importantes como el análisis de los componentes mismos.

La segunda definición tiene que ver con la necesidad de que todos puedan aprender a pensar, lo que significa pasar de un conocimiento superficial donde se aprenden datos y procedimientos, a un conocimiento profundo que supera la memorización. El objetivo no es lograr la repetición de lo enseñado sino la *comprensión* por parte del alumno (Perkins, 1992). Esto significa nuevos modos de enseñar (Tischman, Perkins & Jay, 1994), lo cual es imposible sin una reinención de la escuela. “Muchas de las escuelas actuales no están enseñando el conocimiento profundo que subyace a la actividad innovadora. Pero el tema no es solo pedir al profesor que enseñe un currículo diferente, porque las configuraciones estructurales del modelo estándar hacen muy difícil crear entornos de aprendizaje que resulten en comprensiones más profundas” (Sawyer, 2007, pág. 3). Ni siquiera está claro que adquirir el conocimiento profundo sea solo tarea de la escuela, quizás esta pueda ser ayudada por aprendizajes en otros contextos.

12. Sotolongo y Delgado enumeran además otras vertientes: la Bioética Global, el Holismo Ambientalista y la Nueva Epistemología.

Reinventar la dimensión didáctica

El “programa escolar” determinó una “tecnología básica para la producción” de educación (una didáctica) a partir de implícitos que hoy pueden ser superados. Mucho de ello fue producto del desconocimiento de aspectos constitutivos básicos. En la actualidad está disponible una serie de esfuerzos que permiten sustentar una reinención de la didáctica, como el estudio neurocientífico del cerebro, el análisis de las características de los “Estudiantes del Nuevo Milenio”, o la constitución de un pensamiento holístico sobre el tema que, desde los avances de las nuevas “ciencias del aprendizaje”, supera tardíamente la clásica distinción (¿oposición?) entre enseñar y aprender y cuestiona también la idea de que el aprendizaje solo ocurre en la escuela.

Las ciencias del aprendizaje son un campo interdisciplinario que estudia la enseñanza y el aprendizaje. Los científicos del aprendizaje estudian este tema en una variedad de entornos – no solo el aprendizaje más formal del aula escolar sino también el aprendizaje más informal que ocurre en el hogar, el trabajo y entre pares. El objetivo de las ciencias del aprendizaje es comprender mejor los procesos cognitivos y sociales que resultan en el aprendizaje más efectivo y usar este conocimiento para rediseñar las aulas y otros entornos de aprendizaje de manera de que la gente pueda aprender con más profundidad y más efectivamente (Sawyer, 2007).

Estos avances son bienvenidos pero la reinención educativa, en esta era de globalización, para ser válida para todos necesita la mirada complementaria de otras regiones. En la tecnología clásica de la educación, la educación es un bien co-producido por la familia y la escuela. Sistemas educativos homogéneos (y homogeneizadores) se insertaron en alianzas con familias heterogéneas, dando por resultado “productos” (alumnos) heterogéneos que responden más a la realidad diversa de las familias que a la propuesta homogénea de las escuelas. Coleman demuestra esta influencia, y luego las conceptualizaciones que describen el proceso de segmentación la terminan de perfilar. La sociología crítica “descubre” (saca la cobertura) de-vela (saca el velo) también a este problema cuando denuncia la reproducción. Sin un cuidado especial porque esto no se repita, los nuevos modelos no suponen su superación.

Reinventar la organización educativa

Una reinención de la educación supone que esta reconceptualización o salto de paradigma debe superar el nivel del discurso y afectar todas las instancias organizativas del sistema escolar, modificando de este modo la estructura del aula, de la institución escuela, de los estamentos intermedios y de la gestión central del sistema. Esto supone la necesidad de que, para lograr el objetivo de una educación acorde con el siglo XXI, estas redefiniciones y los cambios consecuentes deben verificarse en todas estas instancias, guardando coherencia entre ellos en los principios centrales que los estructuran.

Desde hace tiempo han existido innovaciones y resistencias frente al modelo homogeneizador. Estas reformas se han manifestado en propuestas de escuelas diferentes (Froebel, Montessori). Un mirada general sobre ellas muestra que se lograron algunas buenas escuelas pero aisladas, o quizá grupos de escuelas mejores, cuando se transformaron en movimientos, como las Montessori, las Waldorf, las Escuelas de la Familia Agrícola, la Escuela Nueva de Colombia u otras. Pero ninguno de estos esfuerzos ha logrado cambiar un sistema escolar en su conjunto. Para reemplazar esa mirada micro, en los últimos tiempos el énfasis se ha desplazado a lo macro, encarado fundamentalmente desde la gestión y lo administrativo. Las discusiones son sobre si financiar la oferta o la demanda, centralizar o descentralizar, desarrollar o mejorar sistemas nacionales de evaluación de resultados de aprendizaje, acreditar instituciones y profesores, pero no relacionan una nueva visión organizativa con la necesaria reinención de las propuestas de enseñanza. La opción por iniciar los cambios por lo micro o por lo macro denota todavía una mirada retrospectiva, desde los sistemas escolares clásicos.

El salto a dar en este aspecto es todavía más grande. Hoy la demanda de la sociedad del conocimiento no se agota en cómo se enseña a los niños y a los jóvenes o en cómo serán las nuevas escuelas. Es más bien cómo se organiza en la nueva sociedad un dispositivo – equivalente a lo que fueron los sistemas escolares – por el cual el nuevo conocimiento socialmente válido esté al alcance de todos durante toda la vida. Los escenarios de la OCDE¹³, que son interesantes ejercicios que alertan sobre una serie de tendencias, no se despegan de la escuela como institución central de distribución de conocimiento y de oportunidad de aprendizaje. Hoy se aprende en muchos otros ámbitos y entornos y este reconocimiento es fundamental para enfrentar con alguna probabilidad de éxito el desafío que supone organizar una sociedad que sea capaz de dar oportunidades de aprendizaje a todos “durante toda la vida”. Aspectos centrales de esta temática son entender que se aprende dentro y fuera de la escuela, que el lugar del aprendizaje no es un lugar físico sino un conjunto de condiciones personales, sociales de medios y de infraestructura que permiten este proceso. Son, en definitiva, verdaderos entornos de aprendizaje.

No es menor en esta cuestión incorporar en la discusión la cuestión de los costos. Uno de los grandes problemas que ha tenido el modelo tradicional para el mundo no desarrollado ha sido sus costos.

Los sistemas educativos de América Latina emplean una tecnología adoptada de la que generaron los países actualmente más industrializados. Esta tecnología hace uso intensivo del trabajo, concentrando el gasto en los salarios del personal docente y administrativo, y su utilización eficiente – tal como se aplica en los países industrializados – conlleva un elevado gasto por alumno. Siguiendo recomendaciones de organismos internacionales, muchos gobiernos de la región han manifestado la intención de aumentar el gasto actual en educación a entre 6% y 8% del producto bruto interno. Pero

13. OCDE-CERI, Proyecto Schooling for Tomorrow.
(www.oecd.org/document/33/0,3343,en_2649_35845581_38981601_1_1_1_1,00.html)

en los países de América Latina los recursos necesarios para lograr un sistema eficiente con cobertura universal superan con mucho esta cifra. La educación pública no tiene mecanismos para acceder a recursos suficientes. (Labarca, 1995, pág. 163)

Si las diferencias entre regiones quieren ser efectivamente superadas, se impone un trabajo mancomunado entre pensadores, especialistas, tomadores de decisiones, planificadores y actores de la educación de diferentes regiones que haga posible encontrar soluciones posibles de ser implementadas en el marco de la educación como derecho para todos.

En síntesis

La particularidad del momento actual es que los procesos de globalización están produciendo exclusión como parte de su mismo desarrollo. Este es un dato nuevo que interpela a la educación desde su propia definición. La función social selectiva debe ser ahora rediseñada en la necesidad de brindar elementos para la inclusión social. No caben por ello respuestas parciales ni es posible proponer políticas que “mejoren” el sistema educativo vigente. Pero, lejos de ser desesperante, la situación es promisoría.

En primer lugar, contamos con una serie de experiencias de modelos alternativos, más o menos generalizados, algunos de los cuales están dejando trazo en la corriente principal de la educación. “Con el inicio del siglo XXI, muchas de las prácticas de enseñanza desarrolladas en escuelas alternativas, como la enseñanza centrada en el alumno, el aprendizaje independiente, la enseñanza basada en proyectos, el aprendizaje cooperativo y la evaluación genuina (authentic assessment) parecen estar incorporándose en la corriente principal transformando la cultura de la educación pública” (Sliwka, 2008).

Por otro lado, existe una serie de avances teóricos que sientan buenas bases para esta reinención.

Los investigadores en este campo (las ciencias del aprendizaje) están trabajando para diseñar entornos de aprendizaje más efectivos – incluyendo aulas escolares, pero también espacios informales como centros de ciencias o clubes después-de-la-escuela, aprendizaje a distancia on-line, y software para tutoría. Estos entornos de clase combinan nuevos materiales curriculares, nuevas actividades colaborativas, apoyo para profesores, y software educativo innovador. La investigación en este campo sugiere varios modelos alternativos de aprendizaje, en particular los que incluyen fuertes vínculos entre la escolaridad formal y las muchas otras instituciones de aprendizaje disponibles para los estudiantes – bibliotecas, centros de ciencias y museos de historia, clubes después de la escuela, actividades on-line que pueden ser accedidas desde la casa, y hasta la colaboración entre estudiantes y profesionales en el trabajo. (Sawyer, 2007)

La unidad de cambio ya no es el alumno, ni el aula, ni la escuela, sino el sistema educativo como tal, lo que implica por supuesto cambiar (como son) las escuelas y (quienes son) los alumnos. Pero también proponer otro currículo, otra propuesta de enseñanza, otra organización de las escuelas, otra formación docente, otro perfil de quien debe ser docente, otra distribución territorial y espacial de las escuelas, otros

arreglos institucionales con nuevos entornos de aprendizaje, otros sistemas de control de calidad, y así por demás. Pero, lo más importante, entender toda la organización social desde su potencial educativo para imaginar y delinear los nuevos y múltiples entornos de aprendizaje.

Referencias

- Aguerrondo, I. 1993. *Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso*. Washington, DC: INTERAMER/OEA.
- Archer, M.S. 1984. *Social origins of educational systems* [Orígenes sociales de los sistemas educativos]. Londres: Sage Publications.
- Blanco, R. 2007. *Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación*. (Presentada en el Primer Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados, OREALC/UNESCO, Santiago, Chile, diciembre de 2007.)
- Braslavsky, C. 1985. *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO/GEL.
- Brunner, J.J. 2000. *Educación y escenarios del futuro: nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago: PREAL. (Documento de trabajo, n° 16.)
- Castel, R. 1999. *Las metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona, España: Paidós.
- CEPAL/UNESCO. 1992. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: CEPAL. (Libros de la CEPAL, n° 33, LC/G.1702/Rev.2-P.)
- Denis, B. (2006). *La participation politique, crise ou mutation?* [¿Participación política, crisis o mutación?] París: La Documentation Française.
- Dubet, F. 2002. *Le déclin de l'institution* [El declive de la institución]. París: Éditions du Seuil.
- Dubet, F. 2004. *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?* (Conferencia inaugural, Seminario Internacional sobre "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina", IIPE/UNESCO-Buenos Aires, 24 y 25 de noviembre de 2004.)
- Elmore, R. 1990. *La reestructuración de las escuelas: la siguiente generación de la reforma educativa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Huidobro, J.E. 2001. Conflictos y alianzas en las reformas educativas: siete tesis basadas en la experiencia chilena. En: Martinic, S.; Pardo, G. (comps.). *Economía política de las reformas educativas en América Latina*. Santiago: PREL/CIDE.
- Gordon, S. 1995. *Historia y filosofía de las ciencias sociales*. Barcelona, España: Ariel.
- Himmelfarb, G. 1988. *La idea de la pobreza: Inglaterra a principios de la era industrial*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Labarca, G. 1995. ¿Cuánto se puede gastar en educación? *Revista de la CEPAL*, n° 56, agosto.
- Lytard, J.F. 1979. *La condition postmoderne: rapport sur le savoir* [La condición postmoderna: informe sobre el saber]. París: Éditions de Minuit.
- OCDE. 2008. *Alternative models of learning: building on insights from recent OECD/CERI analyses* [Modelos alternativos de aprendizaje: construyendo sobre perspectivas derivadas de los recientes análisis OCDE/CERI]. París: OCDE/CERI.
- OCDE/CERI. 2007. *Schooling for tomorrow: alternative models of learning (AML)* [La escuela para el mañana: modelos alternativos de aprendizaje]. París: OCDE/CERI.
- Perkins, D. 1992. *Smart schools: better thinking and learning for every child* [Escuelas inteligentes: mejorar la capacidad de pensar y de aprender para cada niño]. Nueva York, NY: The Free Press.
- Rawls, J. 1972. *A theory of justice* [La teoría de la justicia]. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Sawyer, R.K. 2007. Optimizing learning: implications of learning sciences research [Optimizando el aprendizaje: implicancias de la investigación en ciencias del aprendizaje]. En: OCDE/CERI, (comps.). *Focus in learning: searching for alternatives*. París: OCDE/CERI.

- Schiefelbein, E.; Tedesco, J.C. 1995. *Una nueva oportunidad: el rol de la educación en el desarrollo de América Latina*. Buenos Aires: Santillana.
- Sliwka, A. 2008. *The contribution of alternative education* [La contribución de la educación alternativa]. (Ponencia preparada para la conferencia sobre “Learning in the 21st Century: research, innovation and policy” [Aprender en el siglo XXI: investigación, innovación y políticas]), OCDE, París, 15-16 de mayo de 2008).
- Sotolongo Codina, P.; Delgado Díaz, C. 2006. *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Tishman, S., Perkins, D.; Jay, H. 1994. *The thinking classroom: learning and teaching in a culture of thinking* [La clase pensante: aprendiendo y enseñando en una cultura del pensar]. Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Torres, R.M. 2007. *Educación para todos y plan iberoamericano : una visión y un plan integrados de educación básica de jóvenes y adultos*. Quito: Instituto Fronesis. Website: www.fronesis.org
- UNESCO. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. 1980-2000. *Boletín del Proyecto Principal de Educación, 1980-2000*.
- Weinberg, G. 1984. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.

Nota biográfica de la autora

Inés Aguerrondo (Argentina). La Licenciada Inés Aguerrondo es graduada en Sociología. Ex Subsecretaria de Programación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1993-1999) a cargo de los aspectos sustantivos de la transformación educativa, fue durante 30 años funcionaria técnica de la Unidad de Planeamiento Educativo de dicho Ministerio. Consultora de organismos internacionales (OEA, OREALC, BID, OCDE-CERI), investigadora y autora de numerosos libros y artículos. Actualmente es consultora-investigadora del IIPE-UNESCO/Sede Buenos Aires y forma parte del personal del staff de profesores. Es docente de la Maestría y de la Licenciatura de la Universidad de San Andrés y de la Universidad Católica Argentina y dicta cursos de actualización docente y de posgrado en diversas universidades latinoamericanas.

La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas

Xavier Rambla, Ferran Ferrer, Aina Tarabini y Antoni Verger

Resumen. Este artículo establece un estado de la cuestión de la educación inclusiva en el mundo y sugiere algunas reflexiones al respecto. El primer apartado recuerda las conexiones ineludibles entre las preocupaciones educativas por la educación inclusiva y las preocupaciones más generales por la desigualdad. El segundo consigna los criterios de búsqueda de las publicaciones académicas, y observa dos grandes temas en sus contenidos: sobre todo, el cambio interno de las escuelas atrae las miradas, pero en segundo plano también el entorno territorial despierta algunas inquietudes. El tercero anota los criterios de búsqueda de la documentación del Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO. En este ámbito los simposios de la Oficina Internacional de Educación de UNESCO revelan una interpretación dispar, aunque convergente, del concepto de educación inclusiva en las distintas regiones mundiales. Asimismo, todas las publicaciones oficiales muestran una atención prioritaria a las dinámicas internas de las escuelas, puesto que apenas algunas esbozan ciertas relaciones entre la educación inclusiva y las políticas públicas.

El último apartado adelanta varios argumentos a favor de una mayor consideración de las escalas local y estatal de la educación inclusiva. Las principales razones para atender a la dimensión local provienen de la causalidad acumulativa de las privaciones sociales, de la necesidad de articular la acción de las escuelas y de la posibilidad de abrir un espacio significativo para la participación ciudadana. Asimismo, las principales razones para atender a la dimensión estatal surgen de las posibles sinergias entre la educación inclusiva y la expansión educativa (p. ej. ¿es

Versión original: español

Este artículo es uno de los productos del proyecto de investigación, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España, con el título "Más allá de la focalización: educación, desarrollo y políticas contra la pobreza" (SEJ2005-04235/SOCI).

F. Ferrer

Universitat Autònoma de Barcelona, Edifici G-6. Campus Bellaterra, 08193 Bellaterra, Barcelona, España
Correo electrónico: ferran.ferrer@uab.cat.

X. Rambla

Correo electrónico: xavier.rambla@uab.cat

A. Tarabini

Correo electrónico: aina.tarabini@uab.es

A. Verger

Correo electrónico: a.verger@uva.nl

correlativo el avance de la escolarización en los distintos ciclos escolares?) como también entre la educación inclusiva y la protección social (p. ej. ¿tienen una implicación pedagógica consistente las abundantes condiciones educativas de las transferencias sociales?).

Palabras claves: educación inclusiva • desigualdades sociales • política educativa • globalización • educación comparada

Dos inquietudes paralelas

En los últimos años la educación inclusiva ha recibido un impulso en muchos sistemas educativos (Mitchell, 2005). La idea se forjó hace tres décadas a partir de la crítica de la educación especial inspirada en las clasificaciones de estudiantes por sus supuestos defectos, y se ha ido ampliando hasta confluir con la meta de lograr una educación básica para todos. Sin embargo, el proceso no ha consistido tan solo en una agregación lineal de temas pedagógicos y una ampliación progresiva de colectivos incluidos, sino que ha desvelado otras muchas implicaciones. En este artículo queremos sistematizar las reflexiones de muchos autores y organismos oficiales sobre las conexiones entre la educación inclusiva y las desigualdades sociales.

Recordaremos brevemente el interés contemporáneo por estas desigualdades, divisiones o distribuciones sesgadas de los recursos. Si bien en los años noventa se dio por descontado un optimismo excesivo sobre las posibilidades de la igualdad social en condiciones de prosperidad material y de equilibrio institucional, desde 2000 se ha constatado que las desigualdades persisten a pesar del crecimiento económico; además, se les atribuyen múltiples efectos perversos. A grandes rasgos, varios informes internacionales observan fracturas en las dotaciones de agua, educación, ingreso, salud o tecnología entre clases sociales, géneros, mayorías y minorías étnicas, personas autónomas y discapacitadas e incluso territorios regionales o mundiales (PNUD, 1990-2007; UNSR, 2006).

A su vez, desde finales del siglo XX se ha dado creciente prioridad a la construcción de un modelo educativo sin exclusiones, anclado en convicciones éticas inspiradas en los derechos humanos (Parrilla, 2002). Para ser consistente, esta propuesta debe considerar la escuela en su conjunto y favorecer una gestión mucho más compleja del fenómeno educativo, tanto desde el punto de vista de lo que ocurre dentro del aula o la escuela, como desde las políticas educativas que favorecen o entorpecen los procesos de exclusión educativa y social de la población escolar (Echeita y Sandoval, 2002). En su potencial se encarnan las esperanzas contemporáneas de atajar las desventajas educativas, las cuales por ahora tan solo han sido objeto de unos tratamientos muy fragmentarios.

Los enfoques educativos que comparten este ideal han ido cobrando mayor amplitud e intensidad. En principio, se trataba de educar a los estudiantes discapacitados de la mejor manera posible, pero la misma preocupación ha alcanzado los malos rendimientos de las clases sociales menos favorecidas y de las

minorías étnicas más débiles, así como las barreras institucionales a la escolarización de las mujeres o las contradicciones entre los mensajes escolares y las orientaciones coeducativas (Parrilla, 2002). Asimismo, cuando se descubrió que el acceso a la escuela no garantizaba la igualdad por sí mismo, el primer remedio igualitario consistió en dar clases de refuerzo, comida o material escolar a los colectivos menos afortunados. Pero su insuficiencia dio luz a una respuesta psicopedagógica más intensiva y cualitativa, que atribuía los fracasos académicos a las distorsiones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con ella las herramientas para combatir la desigualdad podían ser la adaptación curricular o el aprendizaje cooperativo, pero de nuevo las expectativas se vieron defraudadas. Entonces se buscó un tercer paliativo en las políticas compensatorias, pensadas para mejorar los factores catalizadores del entorno de aprendizaje reforzando la dotación de recursos humanos y materiales de los centros más precarios. También los obstáculos han enturbiado el horizonte de estos programas compensatorios, pero se espera que la educación inclusiva los reflote con medidas transversales entre la educación, la protección social, la sanidad, el urbanismo y el desarrollo comunitario (Aguerrondo, 2007).

La educación inclusiva en las publicaciones académicas

Entre las publicaciones académicas¹ identificamos dos grandes temas, a saber: el cambio organizativo en las escuelas y la interacción entre éstas y su territorio colindante. Por supuesto, ni pretendemos ni podemos dar cuenta de dos temas tan relevantes de la investigación educativa en unas pocas páginas, pero documentaremos su relevancia para una acción educativa orientada a contrarrestar las desigualdades sociales.

Varios estudios han observado en muchos países una enorme influencia del origen socio-económico de los individuos sobre su rendimiento académico (OCDE-UNESCO/UIS, 2003) y su graduación en los estudios (Breen y Jonsson, 2005). De este modo explican las divisiones sociales que normalmente perjudican el acceso y el aprendizaje de las clases populares, de las minorías étnicas y de los colectivos discapacitados en los ciclos escolares básicos, y en varias regiones del mundo el acceso de las niñas a las enseñanzas obligatorias. Por otro lado, ponen en tela de juicio que la efectividad escolar dependa de las características institucionales de los centros (Goldstein y Woodhouse, 2000), si bien dejan abierta la posibilidad de unos efectos compuestos del origen social y la organización escolar sobre los resultados educativos.

1. A fin de delimitar nuestra base documental, hemos replicado la misma búsqueda cruzada de los descriptores referidos a la “educación inclusiva” y a las “desigualdades sociales” en varias bases de datos bibliográficos. En particular, hemos consultado DIALNET – Portal de Difusión de la Producción Científica Hispana, ERIC – *Education Resources Education Center*, FRANCIS – Recopilación bibliográfica del INIST del *Centre Nationale de la Recherche Scientifique*, *Institute for Scientific Information Web of Knowledge* y REDALYC – La Hemeroteca Científica en Línea, así como hemos examinado los varios números del *International Journal of Inclusive Education*.

El principal método pedagógico de educación inclusiva aprovecha estos potenciales efectos organizativos con el objetivo de favorecer un aprendizaje escolar más igualitario. Su más conocida formulación es el Índice para la Inclusión (Booth y Ainscow, 2002). En esencia, propone que el equipo docente de un centro, apoyado por asesores externos, revise su mismo lenguaje profesional y encuentre motivos suficientes para introducir nuevos conceptos-clave, especialmente los de “inclusión” – atender a toda la diversidad de estudiantes –, y de “barreras al aprendizaje y a la participación” – en lugar de desventajas educativas – (Ainscow, 2005a, b). Se trata de sensibilizar al profesorado de tal modo que no atribuya los problemas a los rasgos intrínsecos de su alumnado, sino que innove para remover dichas barreras al aprendizaje y a la participación. El Índice marca una pauta de cinco fases: inicio, análisis del centro, elaboración de un plan de mejora, aplicación de varias mejoras y evaluación del proceso. Aporta también ideas para enriquecer esta evaluación del programa teniendo en cuenta tanto el registro objetivo de los rendimientos como las metas generales de crear nuevas culturas organizativas, elaborar políticas propias y favorecer el arraigo de unas prácticas pedagógicas inclusivas.

Formulado en estos términos, el cambio organizativo de las escuelas puede afectar a las desigualdades. En primer lugar, si adoptan estas orientaciones, los centros deben tener en cuenta los condicionantes materiales y sociales que generan los fracasos académicos en todos los países del mundo. Este punto interpela a la entrada de estudiantes discapacitados en las aulas ordinarias al mismo tiempo que al papel de las escuelas en la evolución de las “*inner cities*” norteamericanas y de las “*banlieues*” francesas, en la urbanización de los barrios obreros de autoconstrucción en las tramas urbanas del sur de Europa, en las políticas de integración educativa de los colectivos inmigrantes, en la reducción de las fracturas económicas de los países latinoamericanos, o en las oportunidades de la población rural, tanto en estos países como en África Subsahariana y en Asia Meridional. Así pues, con las debidas variaciones según las regiones mundiales, salta a la vista que la educación inclusiva convierte a los ghettos urbanos, la pobreza de ingreso, la falta de saneamiento, el hacinamiento en las viviendas, la carencia de agua potable, las distancias y los transportes en cuestiones escolares. En segundo lugar, esta misma orientación requiere que las escuelas inventen sus herramientas pedagógicas con el fin de incluir a todo el mundo, rompiendo las barreras erigidas por sesgos profesionales, prejuicios clasistas, sexistas o racistas, o bien por malentendidos culturales. Pueden hacerlo impulsando un trabajo docente colectivo y una participación estudiantil y familiar significativas en su vida cotidiana, sus proyectos curriculares y su planificación institucional a medio plazo.

De nuestro estado de la cuestión se desprende una primera conclusión innegable: es abrumadora la hegemonía contemporánea de este enfoque en la mayoría de textos académicos que se acogen a los descriptores “educación inclusiva” o “escuelas inclusivas” (Nicolaidou *et al.*, 2004; Ainscow, 2007; Ainscow *et al.*, 2006; Carrington y Robinson, 2006; Heung, 2006; Remedios y Allan, 2006). Con todo, adquiere unas leves connotaciones distintas según los países. Por ejemplo,

en Australia se han llevado a cabo varias investigaciones sobre las “pedagogías productivas” para buscar unas maneras justas de organizar los contenidos curriculares y de pautar las relaciones entre docentes y estudiantes, con la expectativa de neutralizar los factores de la desigualdad en el aprendizaje escolar observados por Basil Bernstein (Johnston y Hayes, 2007; Lingard y Mills, 2007; Lingard, 2007; Marsh, 2007; Mills y Keddie, 2007; Munns, 2007). Con supuestos parecidos, pero matices diferentes, otros autores anglosajones recurren a los análisis y métodos narrativos para desvelar los obstáculos pedagógicos al aprendizaje (Allan, 2006; Goodley, 2007; Goodley y Clough, 2004; Lavia, 2007; Mueller, 2006; Sikes, Lawson y Parker, 2007).

Es sencillo encontrar otras ramificaciones en muchas zonas del mundo. Por ejemplo, en Chile unos principios parecidos han orientado a los programas 900 Escuelas y Liceo para Todos, dirigidos respectivamente a las escuelas primarias y secundarias menos favorecidas (Raczynski, 2006). En España proliferan las referencias académicas a Ainscow (Arnaiz, 2002; Moriña y Parrilla, 2006), el Plan PROA persigue objetivos inclusivos desde 2004 (Manzanares, 2007) y las comunidades de aprendizaje han aplicado este modelo escolar desde hace una década (Puigvert y Santacruz, 2006); en Estados Unidos la filosofía de las “*accelerated schools*” ya era muy parecida en los años ochenta (Accelerated Schools Project, 2007); y en Francia la reforma de las Zones d’éducation prioritaire de 1997 les exigió un plan estratégico de compromiso con el éxito que también reclamaba un notable esfuerzo inclusivo (Chauveau y Rogovas-Chauveau, 1999).

En el panorama académico mundial se abre paso una asociación de la educación inclusiva con un concepto de equidad social más amplio que la referencia a los colectivos discapacitados (Artiles *et al.*, 2006; Blanco, 2006; Taylor y Henry, 2003). En esta línea se ha argumentado que la educación inclusiva favorece la consolidación de la transición democrática sudafricana (Naicker, 2006). Sin embargo, una gran parte de aportaciones sobre el alcance mundial de la educación inclusiva, más que proponer su aplicación según un método particular, echan de menos su ausencia en los países menos desarrollados. Una cuestión importante en este sentido es el impacto devastador de la pobreza humana sobre las condiciones de vida de las personas discapacitadas, pero también las interpretaciones distorsionadas de los términos y los obstáculos institucionales a su arraigo preocupan a los académicos (Martin y Solórzano, 2003; Mittler, 2004; Eleweke y Rodda, 2002; Singal, 2005, 2006; Kuyini y Desai, 2007). Es muy significativo el caso de la segregación de niños gitanos en escuelas especiales en Bulgaria, Hungría, Rumanía y Eslovaquia (ERRC, 2007).

El segundo tema central de la producción académica sobre la educación inclusiva es la observación de las interacciones entre las escuelas y su entorno colindante. Esta cuestión es una de las novedades del concepto, y las recomendaciones sobre cómo configurar unos entornos inclusivos se sitúan en la transición entre las prioridades compensatorias y los diseños transversales de los programas dirigidos a promover la igualdad (Aguerrondo, 2007). Lógicamente, si el

alcance de las iniciativas se restringe al espacio escolar, se corre un riesgo considerable de limitar sus beneficios a unas meras contradicciones entre lo que ocurre en el interior y lo que ocurre en el exterior de las escuelas.

Ahora bien, esta segunda inquietud académica dista de ser tan consistente como el cambio organizativo en la escuela. A grandes rasgos, en las recopilaciones el tema se acoge al descriptor “educación urbana”, el cual está muy consolidado en Estados Unidos, y adquiere unas connotaciones propias en Francia – también reconocibles para los especialistas –. En otros contextos la misma preocupación abre interrogantes sobre la coordinación entre las agencias oficiales que colaboran en los mismos espacios urbanos (Millbourne, 2005), donde a su vez pueden arrancar procesos de desarrollo comunitario impulsados por una amplia participación de varias instituciones (Dyson y Raffo, 2007; Nevarez y Luke, 2007). Es análoga la preocupación socio-educativa por la prevención de la violencia (Buendía *et al.*, 2004; Franchi, 2004) o por las decisiones educativas institucionales susceptibles de mantener, y a veces agravar, las desventajas de los jóvenes de algunos barrios (Le Fur, 2005; Barr *et al.*, 2006).

La educación inclusiva en las publicaciones de los organismos internacionales

En los últimos meses la Oficina Internacional de Educación (de UNESCO) ha organizado varios simposios sobre la educación en distintas regiones mundiales. Aunque incompleto, estas discusiones ya dibujan un mapa de su arraigo, que destaca su recepción positiva, más o menos contradictoria en los Países Nórdicos y América Latina, un creciente debate en Asia, una interpretación propia en África Subsahariana, y una considerable reticencia en Europa Oriental, la Comunidad de Estados Independientes y los Estados Árabes (OIE/UNESCO, 2007a, b, c, d).

En este contexto los/as especialistas de Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia manifestaron un compromiso con la educación inclusiva que afecta a todas las dimensiones del sistema educativo: estrategia y directrices, currículum, gestión y liderazgo, estructuras, formación del profesorado, métodos de trabajo y cultura escolar, apoyo general y especial, materiales didácticos, entorno del aprendizaje y evaluación (Halinen, 2007). En América Latina la reflexión se proyectó también sobre esta escala conjunta del sistema, si bien con implicaciones particulares. El tema fuerza en esta región fue el nexo entre la inclusión social y la educación inclusiva, que se ha establecido a través del malestar por las consecuencias nefastas de las políticas neoliberales sobre la exclusión y la desigualdad debido a una educación escolar inadecuada a las necesidades de las sociedades contemporáneas (Operti, 2007).

En Asia el concepto goza de un cierto crédito, pero los obstáculos son importantes, hasta tal punto que los participantes en el simposio llegaron a proponer la distinción entre la “vieja” y la “nueva” educación inclusiva, la primera restringida al tratamiento especial de los colectivos discapacitados y la segunda abierta a los

nuevos horizontes socio-educativos. Un caso muy significativo es África Subsahariana, puesto que ahí es donde los participantes del simposio subrayaron con mayor ahínco la estrecha complementariedad entre la educación inclusiva y la educación para todos. La dramática realidad de estos países imprime unas prioridades particulares a su eventual educación inclusiva: para ellos, no se trata tan sólo de incluir a los colectivos discapacitados y excluidos sino sobre todo de afrontar los retos de la marginación de las niñas, de la epidemia de VIH/SIDA o de atender a las poblaciones nómadas, a la enorme cantidad de huérfanos que dejan las constantes guerras, y por supuesto, al gran número de niños de la calle, o simplemente, que no tienen una plaza escolar.

En contraste con estas múltiples discusiones sobre la ampliación conceptual, como decíamos, en la Comunidad de Estados Independientes, en Europa Oriental y en los Estados Árabes las acepciones corrientes son mucho más restringidas. Básicamente, se habla de educación inclusiva para mencionar la educación de los colectivos discapacitados o de los niños refugiados. En ocasiones se tiene en cuenta la problemática de integrar a los primeros en las escuelas ordinarias, pero apenas se consideran los debates sobre la inclusión social que se pueden escuchar en el resto del mundo (Bubshait, 2007 y Operti, 2007).

Los organismos internacionales de distinta naturaleza, además de debatir con los gobiernos en estos simposios, también han puesto en tensión sus propias definiciones de la educación y de la inclusión. En esencia, UNESCO y el sistema de Naciones Unidas suscriben y propagan el ideario de la educación inclusiva, mientras que el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico han adoptado acepciones mucho más vacilantes del término.

Para UNESCO (2005a, b) la educación inclusiva atiende a la diversidad del alumnado de un modo dinámico, integral, anclado en el sentido común. Requiere un cambio de filosofía en la medida en que las inercias técnicas y organizativas erigen muchas barreras al aprendizaje. Se trata de concretar la Declaración de los Derechos Humanos, que simultáneamente también da sentido a la noción más amplia de la educación básica para todos y todas. Con este fin, es necesario diseñar unos currículos más flexibles y accesibles, sensibles al género y atentos a la diversidad cultural. Tienen que cambiar el conjunto de los sistemas educativos y la vida cotidiana en las aulas siguiendo las recomendaciones de conceder mayor autonomía a los centros docentes, dar apoyo al profesorado, mejorar la formación docente y flexibilizar los tiempos escolares. Asesorada por Mel Ainscow, UNESCO (2004: booklet 5) ha adoptado una caja de herramientas para gestionar clases inclusivas y favorables al aprendizaje, con el fin de cambiar las escuelas mediante el trabajo docente cooperativo y el aprendizaje colectivo.

El Banco Mundial concede una importancia estratégica a la educación para generar el capital humano que necesitan las economías del conocimiento. Sin embargo, a pesar de que el concepto de educación inclusiva aparece en algunas de sus publicaciones (Peters, 2003, 2004), en pocas ocasiones se formula una definición oficial. Las referencias directas, básicamente, proponen reformas

pedagógicas y organizativas de las escuelas cuyos estudiantes presentan necesidades educativas especiales, o bien sólo disponen de un ingreso familiar inferior al umbral de pobreza; en particular, recomienda una mayor participación del sector privado en la educación de estos colectivos (Banco Mundial, 2005, 2006).

La OCDE espera que la educación sea un recurso muy provechoso para las economías menos avanzadas en el uso del conocimiento; en concreto, pone sus esperanzas en la generación de sistemas nacionales comprensivos de formación y aprendizaje a lo largo de toda la vida. No obstante, apenas ha roto con la versión más restringida de la educación inclusiva (OCDE, 1997, 1999). Aparte de aplicar esta etiqueta a la educación especial, tan sólo en una recopilación de estudios de caso engloba en ella al alumnado con discapacidades y dificultades de aprendizaje (OCDE, 2006). En consecuencia, no es sorprendente que sólo le dedique vagas recomendaciones, limitadas a algunos aspectos escolares.

La escala geográfica de la educación inclusiva

Llegados a este punto, podemos extraer tres impresiones generales. Nuestra primera apreciación, lógicamente, se refiere al alcance mundial de este enfoque pedagógico. Tuvo su origen en la academia británica, con algunas aportaciones singulares australianas, aunque algunos de sus ecos lleguen a todo el mundo occidental, y ha merecido una buena acogida en UNESCO. Los especialistas empiezan a escribir sobre las condiciones de pobreza que padecen los colectivos discapacitados en los países de menor desarrollo humano, y han llamado también la atención sobre las eventuales interpretaciones sesgadas del principio de inclusión. Los simposios de la OIE-UNESCO perfilan este mapamundi de la educación inclusiva: es conocida en los países occidentales, practicada en los países escandinavos, suscita debates alentadores en América Latina y en África Subsahariana, y empieza a introducirse en Asia; sin embargo, en la Comunidad de Estados Independientes, en los Estados Árabes y en Europa Oriental se confunden reiteradamente los términos educación especial y educación inclusiva.

Por otro lado, la mayoría de artículos y libros publicados en la academia y en las instituciones internacionales concentra las propuestas inclusivas en la actividad educativa de las escuelas. A riesgo de repetir los comentarios de los apartados anteriores, podemos recordar que este es el foco del libro de Booth y Ainscow (2002) o de las Herramientas para gestionar Clases Inclusivas y Favorables al Aprendizaje (UNESCO, 2004).

Finalmente, todas las fuentes conectan la educación inclusiva escolar con otras escalas de acción política y de intervención social. Apuntan en este sentido la definición de una política inclusiva, susceptible de resolver los problemas de las anteriores políticas compensatorias (Aguerrondo, 2007), los temas educativos “urbanos”, así como las vacilantes pero reiteradas conexiones con el desarrollo por parte del BM y la OCDE. Este punto nos lleva a una segunda reflexión geográfica, añadida a la inexcusable panorámica de la recepción regional de la idea. En nuestra

opinión, la educación inclusiva debería extenderse a las escalas geográficas de la política local y la política estatal además del espacio escolar. La escala geográfica consiste en la cercanía o lejanía de un fenómeno con respecto a la realidad inmediata, cotidiana y contigua, y el paso de una a otra escala imprime cambios significativos a este fenómeno (Santos, 1996).

En general, aunque el Índice para la Inclusión (Booth y Ainscow, 2002) modifique las prácticas pedagógicas y la organización de muchas escuelas, el cambio educativo no contribuye mucho al potencial educativo de la escala local (o “urbana”) que recuerdan muchos especialistas, académicos y técnicos en educación (Tonucci, 2000) y en desarrollo (Fung y Wright, 2003). Por ello, dos implicaciones locales de la educación inclusiva son muy relevantes.

En primer lugar, la superación de muchos obstáculos del aprendizaje, que son fruto de fracturas sociales que escinden el espacio público local, puede y debe enriquecer la deliberación política local. Así, muchas escuelas que han adoptado la educación inclusiva con el fin de acelerar el aprendizaje de los colectivos desfavorecidos reconocen la necesidad de coordinarse para lograr sus objetivos, ya que los beneficios de su esfuerzo son muy limitados si se restringen a unas iniciativas aisladas (Warren, 2005). La política local es también la escala más apropiada para buscar nuevas estrategias contra la segregación urbana y escolar. Por ejemplo, en Francia las zonas escolares ya no reflejan la variedad local (o “*mixité*”) de hace cincuenta años, sino que los cambios urbanos las han desfasado de tal modo que hasta sus efectos son perversos en algunas ciudades. Ante este panorama emergen nuevas actitudes políticas con implicaciones para la educación inclusiva: una de ellas se expresa mediante alianzas locales entre familias de clase media y equipos docentes para mantener la variedad social de unas escuelas públicas, al mismo tiempo que se despliegan nuevos esfuerzos inclusivos por mejorar sus resultados educativos (Zanten, 2002); otra surge de la conveniencia de buscar acuerdos entre el gobierno estatal, los departamentos provinciales y los municipios para dibujar nuevos mapas escolares que tengan en cuenta la realidad urbana actual (Felouzis *et al.*, 2005).

En segundo lugar, la política local es muy idónea para una participación ciudadana favorable a los grupos menos favorecidos. Mediante sus apelaciones a la participación, pues, la educación inclusiva enlaza con la planificación educativa mediante presupuestos participativos en Brasil e India o con los esquemas de coordinación entre varias agencias públicas que instigan una amplia participación en varias ciudades norteamericanas (Fishman y McLaren, 2000; Fung y Wright, 2003).

Una política democrática también debería tomar en consideración la educación inclusiva a escala estatal. El sentido general de las recomendaciones inclusivas dirigidas a los gobiernos ha sido reflejado en los simposios y documentos de UNESCO (2004, 2005a, b). Si ésta asienta la educación para todos y consolida los derechos humanos, obviamente es importante que los estados democráticos la tengan en cuenta. Además de esta consideración general, la educación inclusiva puede aprovechar sinergias con otros ámbitos de las políticas públicas. Así, en la

última década se han aplicado varios programas de transferencia de rentas condicionados a la escolarización y vacunación de los hijos e hijas de las familias pobres en Bangladesh, Brasil, Colombia, Guatemala, Honduras, Indonesia, Malawi, México o Nicaragua, pero se echan de menos las orientaciones que confieran una densidad pedagógica mínima a la supuesta vertiente educativa de estos programas (Reimers *et al.*, 2006). Igualmente, se ha cifrado el indicador estadístico de la educación básica en la escolarización primaria, pero los informes estadísticos revelan importantes desajustes entre la expansión del ciclo primario, el retraso del ciclo infantil y a menudo los cuellos de botella debidos a la escasez de plazas en la enseñanza secundaria (UNESCO, 2006).

Conclusiones

En definitiva, hemos revisado una amplia muestra de revistas y libros académicos y de publicaciones oficiales internacionales para cartografiar el alcance de la educación inclusiva en las varias regiones mundiales. Hemos observado que la recepción de estas ideas es desigual, ya que estimula debates en muchas pero encuentra reticencias en otras. Además, hemos constatado que el grueso de las propuestas inclusivas se circunscribe a la acción dentro de las escuelas.

Por ello, hemos terminado recordando que las causas acumulativas de la privación social y la participación ciudadana reclaman el diseño y aplicación de políticas educativas inclusivas locales, y que los gobiernos estatales deberían tener en cuenta las potenciales sinergias con la expansión educativa y la protección social. Esta observación afecta tanto a la metodología de las investigaciones sobre la educación inclusiva como a las políticas públicas que pretenden llevarla a la práctica. En el primer aspecto salta a la vista que el objeto de estudio normalmente se restringe a los sistemas educativos dentro de un estado determinado (Dale y Robertson, 2007). De este modo, no se tiene en cuenta la circulación internacional de las ideas políticas y pedagógicas ni la estructura social circundante. Sin embargo, nuestro estado de la cuestión encuentra en esta influencia externa uno de los principales incentivos para adoptar determinados programas inclusivos en muchos países, donde además la variedad de circunstancias sociales les imprime unas connotaciones específicas. En el segundo sentido, posiblemente sería recomendable que las reflexiones educativas también reparasen en el carácter “inclusivo” de la fiscalidad progresiva, del empleo digno, de la urbanización de las villas miseria, de la universalidad de la seguridad social o de la superación del trabajo infantil.

Referencias

- Accelerated Schools Project. 2007. ASP Website: <www.acceleratedschools.net>
Aguerrondo, I. 2007. Inclusión-Exclusión: Taller internacional sobre la educación inclusiva (América Latina, del Sur y Andes), Buenos Aires, Argentina, 12-14 Septiembre 2007.

- Ainscow, M. 2005a. Developing Inclusive Education Systems: What Are The Levers For Change? [Desarrollar sistemas de educación inclusiva: ¿cuáles son los factores del cambio?]. *Journal of Educational Change*, vol. 6, n° 2, págs. 109-124.
- Ainscow, M. 2005b. Understanding the development of inclusive education system [Para entender el desarrollo de un sistema de educación inclusiva]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 3, n° 3, págs. 5-20.
- Ainscow, M. 2007. Taking an inclusive turn [El giro inclusivo]. *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 7, n° 1, pág. 37.
- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. 2006. Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England [La inclusión y la agenda de los rendimientos medios: la negociación de las exigencias de la política educativa en Inglaterra]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, n° 4, págs. 295-308.
- Allan, J. 2006. The repetition of exclusion [La repetición de la exclusión]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, n° 2, págs. 121-133.
- Arnaiz, P. 2002. *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva*. Documentos de la Fundación Paso a Paso, <www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_160.htm>
- Artiles, A.; Harris, N.; Rosenberg. 2006. Inclusion as Social Justice [Inclusión como justicia social]. *Theory into Practice*, vol. 45, n° 3, págs. 260-268.
- Banco Mundial. 2005. *Disability, Poverty and Schooling in Developing Countries: Results from 11 Household Surveys* [La discapacidad, la pobreza y la escolarización en los países en desarrollo: resultados de once Encuestas de Hogares]. Washington, DC: The World Bank Group.
- Banco Mundial. 2006. Education Sector Strategy Update. Achieving Education for all, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness [Una actualización de la estrategia del sector educativo. Alcanzar la educación para todos, ampliar nuestra perspectiva, maximizar nuestra efectividad]. Washington, DC: The World Bank Group.
- Barr, J.M.; Sadovnik, A.R.; Visconti, L. 2006. Charter Schools and Urban Education Improvement: A Comparison of Newark's District and Charter Schools [Las escuelas "charter" y la mejora de la "educación urbana": una comparación del Distrito de Newark y de las escuelas "charter"]. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, vol. 38, n° 4, págs. 291-311.
- Blanco, R. 2006. La equidad y la inclusión social. *Red Electrónica Iberoamericana sobre Equidad, Calidad y Cambio en la Educación*, vol. 4, n° 3, págs. 1-15.
- Booth, T.; Ainscow, M. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* [Un índice para la inclusión: desarrollar el aprendizaje y la participación en las escuelas]. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Breen, R.; Jonsson, J. O. 2005. Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility [La desigualdad de oportunidades en perspectiva comparada: la investigación reciente sobre el logro educativo y la movilidad social]. *Annual Review of Sociology*, vol. 31, págs. 223-243.
- Bubshait, A. 2007. Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education held in preparation for the forty-eighth session of the ICE, 2008 [Taller regional de preparación sobre la educación inclusiva]. COP – Gulf Arab States [Estados Árabes del Golfo], Dubai, 27-28 agosto 2007.
- Buendía, E. et al. 2004. The Geographies of Difference: The Production of the East Side, West Side, and Central City School [Las geografías de la diferencia: la producción de las escuelas de los Barrios del Este, del Oeste y del Centro de la ciudad]. *American Educational Research Journal*, vol. 41, n° 4, págs. 833-863.
- Carrington, S.; Robinson, R. 2006. Inclusive school community: why is it so complex? [La escuela comunitaria inclusiva: ¿por qué es tan difícil?]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, n° 4, págs. 323-334.
- Chauveau, G.; Rogovas-Chauveau, E. 1999. ZEP et pédagogie de la réussite [Las Zonas de Educación Prioritaria y la pedagogía del éxito]. *Ville-École-Intégration*, vol. 117, págs. 16-27. <www.cndp.fr>

- Dale, R.; Robertson, S. 2007. Beyond Methodological “Isms” in Comparative Education in an Era of Globalisation [Más allá de los “ismos” metodológicos en la educación comparada en la era de la globalización]. En: Kazamias, A.; Cowan, R. (comps.). *Handbook on Comparative Education*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Dyson, A.; Raffo, C. 2007. Education and disadvantage: the role of community-oriented schools [La educación y la desventaja: el papel de las escuelas orientadas a la comunidad]. *Oxford Review of Education*, vol. 33, págs. 297-314.
- Echeita, G.; Sandoval, M. 2002. Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, n° 327, págs. 31-48.
- Eleweke, C.J.; Rodda, M. 2002. The challenge of enhancing inclusive education in developing countries [El desafío de potenciar la educación inclusiva en los países en desarrollo]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 6, n° 2, págs. 113-126.
- ERRC-European Roma Rights Centre. 2007. *The Impact of Legislation and Policies on School Segregation of Romani Children* [El impacto de la legislación y de las políticas públicas en la segregación escolar de los niños romaníes]. Budapest: Westimprim.
- Felouzis, G.; Liot, F.; Perroton, J. 2005. *L'apartheid scolaire: enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges* [El apartheid escolar. Un estudio sobre la segregación étnica en las escuelas secundarias básicas]. París: Seuil.
- Fishman, G.; McLaren, P. 2000. Schooling for Democracy: Toward a Critical Utopianism [Escolarizar para la democracia: hacia un utopismo crítico]. *Contemporary Sociology*, vol. 29, págs. 168-179.
- Franchi, V. 2004. Pratiques de discrimination et vécu de la violence des professionnels en contexte ethnique: Soigner, éduquer, accompagner [Políticas de discriminación y vivencia de la violencia por parte de los profesionales en un contexto etnizado: cuidar, educar, acompañar]. *Ville-École-Intégration*, vol. 137, págs. 22-31.
- Fung, A.; Wright, E.O. 2003. *Deepening democracy: institutional innovations in empowered participatory governance* [Profundizar la democracia: las innovaciones institucionales en la gobernanza participativa potenciada]. Londres/New York, NY: Verso.
- Goldstein, H.; Woodhouse, G. 2000. School Effectiveness Research and Educational Policy [La investigación sobre la efectividad escolar y la política educativa]. *Oxford Review of Education*, vol. 26, n° 3-4, págs. 353-363.
- Goodley, D. 2007. Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies [Hacia las pedagogías socialmente justas: estudios críticos “deleuzoguattarianos” sobre la discapacidad]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, n° 3, págs. 317-334.
- Goodley, D.; Clough, P. 2004. Community projects and excluded young people: reflections on a participatory narrative research approach [Proyectos comunitarios y jóvenes excluidos: reflexiones sobre un enfoque de investigación narrativa y participativa]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 8, n° 4, págs. 331-351.
- Halinén, I. 2007. *Concept and practice of inclusive education in Nordic countries* [Concepto y práctica de la educación inclusiva en los países nórdicos]. Paper prepared for the International Workshop on Inclusive Education (Latin America, Southern and Andean Region), [Taller internacional sobre la educación inclusiva (región de América Latina, del Sur y Andes)]. Buenos Aires, Argentina, 12-14 septiembre 2007.
- Heung, V. 2006. Can the introduction of an inclusion index move a system forward? [¿Puede la introducción de un índice de inclusión conseguir que un sistema avance?]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, n° 4, págs. 309-322.
- Johnston, K.; Hayes, D. 2007. Supporting student success at school through teacher professional learning: the pedagogy of disrupting the default modes of schooling [Apoyar el éxito estudiantil en la escuela reforzando el aprendizaje profesional docente: la pedagogía de rehacer los modos rutinarios de escolarización]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, n° 3, págs. 371-381.

- Kuyini, A.B.; Desai, I. 2007. Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana [Las actitudes y el conocimiento de la educación inclusiva por parte de las direcciones y del profesorado como predictores de las prácticas docentes efectivas en Ghana]. *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 7, n° 2, págs. 104-113.
- Lavia, J. 2007. Repositioning pedagogies and postcolonialism: theories, contradictions and possibilities [Repensar las posiciones pedagógicas desde el postcolonialismo: teorías, contradicciones y posibilidades]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, n° 3, págs. 283-300.
- Le Fur, A. 2005. Inégalités sociales et grande difficulté scolaire : Réflexions d'un directeur adjoint chargé d'une Segpa dans un collège de la Seine-Saint-Denis [Las desigualdades sociales y la gran dificultad escolar. Reflexiones de un director adjunto encargado de una SEGPA en una escuela secundaria básica de Seine-Saint-Denis]. *La Nouvelle revue de l'AIS*, vol. 31, págs. 101-104.
- Lingard, B. 2007. Pedagogies of indifference [Las pedagogías de la indiferencia]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, n° 3, págs. 245-266.
- Lingard, B.; Mills, M. 2007. Pedagogies making a difference: issues of social justice and inclusion [Las pedagogías surten efecto: cuestiones sobre la justicia social y la inclusión]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, n° 3, págs. 233-244.
- Manzanares, S. 2007. Evaluación del Plan PROA. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 369, págs. 77-81.
- Marsh, J. 2007. New literacies and old pedagogies: recontextualizing rules and practices [Nuevas alfabetizaciones y viejas pedagogías: recontextualizando las reglas y las prácticas]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, n° 3, págs. 267-281.
- Martin, C.; Solorzano, C. 2003. Mass Education, Privatisation, Compensation and Diversification: Issues on the Future of Public Education in Mexico [La educación de masas, la privatización, la compensación y la diversificación: temas sobre el futuro de la educación pública en México]. *Compare*, vol. 33, n° 1, págs. 15-30.
- Milbourne, L. 2005. Children, Families and Interagency Work: Experiences of Partnership Work in Primary Education Settings [Los niños, sus familias y el trabajo entre agencias: experiencias de trabajo en colaboración en entornos de educación primaria]. *British Educational Research Journal*, vol. 31, n° 6, págs. 675-695.
- Mills, M.; Keddie, A. 2007. Teaching boys and gender justice [Enseñar a los chicos y la justicia de género]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, n° 3, págs. 335-354.
- Mitchell, D. (comp.). 2005. Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives [Para contextualizar la educación inclusiva: una revisión de las nuevas y viejas perspectivas internacionales]. Londres: Routledge.
- Mittler, P. 2004. Including children with disabilities [Incluir a los niños con discapacidades]. *Prospects*, vol. 34, n° 4, págs. 385-396.
- Moriña, A.; Parrilla, A. 2006. Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, vol. 339, págs. 517-539.
- Mueller, C. 2006. Creating a joint partnership: including Qallunaat teacher voices within Nunavik education policy [Cómo crear una pertenencia conjunta: incluir las voces del profesorado Qallunaat en la política educativa de Nunavik]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, n° 4, págs. 429-447.
- Munns, G. 2007. A sense of wonder: pedagogies to engage students who live in poverty [Maravillarse con sentido: pedagogías para implicar a estudiantes que viven en la pobreza]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, n° 3, págs. 301-315.
- Naicker, S. 2006. From Policy to Practice: A South-African Perspective on Implementing Inclusive Education Policy [De la política pública a la práctica: una perspectiva surafricana sobre la puesta en práctica de una política de educación inclusiva]. *International Journal of Whole Schooling*, vol. 3, n° 1, págs. 123-133.

- Nevarez, C.; Wood, J. L. 2007. Developing Urban School Leaders: Building on Solutions 15 Years after the Los Angeles Riots [Potenciar a los líderes de las “escuelas urbanas”: construyendo soluciones quince años después de los Disturbios de Los Ángeles]. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, vol. 42, n° 3, págs. 266-280.
- Nicolaidou, M.; Ainscow, M. 2004. Understanding Failing Schools: Perspectives from the inside [Comprender las escuelas que fracasan: perspectivas desde dentro]. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 16, n° 3, págs. 229-248.
- OCDE. 1997. *Proceedings: Implementing Inclusive Education* [Actas de las Jornadas sobre la Puesta en Práctica de la Educación Inclusiva]. París.
- OCDE. 1999. *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools* [La educación inclusiva en marcha. Los estudiantes con discapacidades en las escuelas ordinarias]. París.
- OCDE. 2006. *Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe* [Las políticas educativas para estudiantes en riesgo y para estudiantes con discapacidades en Europa del Sudeste]. París.
- OCDE; UNESCO/Instituto de estadística de la UNESCO. 2003. *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000* [Una alfabetización para el mundo de mañana-Resultados ampliados de PISA 2000]. París. <www.oecd.org>
- OIE-UNESCO. 2007a. *Executive summary* [Resumen ejecutivo]. Taller internacional sobre la educación inclusiva (América Latina, del Sur y Andes), Buenos Aires, Argentina, 12-14 Septiembre 2007.
- OIE-UNESCO. 2007b. *Executive Summary* [Resumen ejecutivo]. Paper prepared for the Gulf Arab States Workshop on Inclusive Education (Dubai, United Arab Emirates) [Taller de los Estados Árabes del Golfo sobre la educación inclusiva (Dubai, Emiratos Árabes Unidos)], UAE, 27-29 Agosto 2007.
- OIE-UNESCO. 2007c. *Executive summary* [Resumen ejecutivo]. Documento preparado para el Taller Asia del Este sobre Educación Inclusiva, Hangzhou, China, 2-5 noviembre 2007.
- OIE-UNESCO. 2007d. *Executive summary: Session on Inclusive Education* [Resumen ejecutivo. Sesión sobre la educación inclusiva]. Documento preparado para el Taller Regional “¿Cuál Educación Básica para África?”, Kigali, Rwanda, 27 septiembre 2007.
- Opertti, R. 2007. *Regional Perspectives and Challenges in Inclusive Regional Education: Main Findings from Seven Meetings* [Perspectivas regionales y desafíos en el campo de la educación inclusiva en las principales regiones del mundo: principales hallazgos de siete reuniones]. Documento preparado para el Simposio del Caribe sobre Educación Inclusiva, Kingston, Jamaica, 5-7 diciembre 2007.
- Parrilla, M.A. 2002. Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, n° 327, págs. 11-30.
- Peters, S. 2003. *Inclusive education: achieving education for all by including those with disabilities and special education* [Educación inclusiva: alcanzar la educación para todos incluyendo las discapacidades y la educación especial]. Washington, DC: The World Bank Group.
- Peters, S. 2004. *Inclusive education: an EFA strategy for all children* [La educación inclusiva: una estrategia de Educación para Todos]. Washington, DC: The World Bank Group.
- PNUD. 1990-2007. *Human Development Reports* [Informe sobre el Desarrollo Humano]. Nueva York, NY: PNUD. <www.undp.org>
- Puigvert, L.; Santacruz, I. 2006. La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, vol. 339, págs. 169-176.
- Raczynski, D. 2006. Cambio educativo en contextos de pobreza. En: Bonal, X. (comp.). *Globalización, educación y pobreza en América Latina. ¿Hacia una nueva agenda política?*, págs. 297-318. Barcelona: CIDOB.
- Reimers, F.; Carol, D.; Trevino, E. 2006. Where is the “education” in Conditional Cash Transfers in Education? [¿Dónde está la “educación” en los subsidios sociales condicionados?]. Toronto: UNESCO-IEU. (UIS Working Papers, vol. 4.)

- Remedios, R.; Allan, J. 2006. New Community Schools and the measurement of transformation [Las Nuevas Escuelas Comunitarias y la medida de la transformación]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, n° 6, págs. 615-625.
- Santos, M. 1996. *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec.
- Sikes, P.; Lawson, H.; Parker, M. 2007. Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion [Voces sobre un tema: el profesorado y sus asistentes hablan sobre la inclusión]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 11, n° 3, págs. 355-370.
- Singal, N. 2005. Mapping the field of inclusive education: a review of the Indian literature [Una ojeada al campo de la educación inclusiva mediante una revisión de la literatura india]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 9, n° 4, págs. 331-350.
- Singal, N. 2006. Inclusive Education in India: International Concept, National Interpretation [La educación inclusiva en India: concepto internacional, interpretación nacional]. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 53, n° 3, págs. 351-369.
- Taylor, S.; Henry, M. 2003. Social justice in a global context: Education Queensland's 2010 strategy [La justicia social en un contexto global: la Estrategia de Educación de Queensland 2010]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 7, n° 4, págs. 337-355.
- Tonucci, F. 2000. *La città dei bambini: un modo nuovo di pensare la città* [La ciudad de los niños: un nuevo modo de pensar la ciudad]. Bari: Laterza.
- UNESCO. 2004. *Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments* [Abarcar la diversidad: instrumentos para crear entornos inclusivos y favorables al aprendizaje]. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO. 2005a. *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All* [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso de todos a la educación]. París: UNESCO.
- UNESCO. 2005b. *Regional workshop on Inclusive Education: getting all children into school and helping them learn* [Taller regional sobre la educación inclusiva: incorporar a todos los niños a la escuela y ayudarles a aprender]. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO. 2006. *A Sound Basis: Early Childhood Care and Education* [Una base sólida: la educación y los cuidados en la primera infancia]. París: UNESCO. (EFA Interim Report.)
- UNSR. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Naciones Unidas. 2006. *The Inequality Predicament* [El dilema de la desigualdad]. Nueva York, NY: Naciones Unidas. (Report on the World Social Summit, 2005.)
- Warren, M.R. 2005. Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform [Las comunidades y las escuelas: una nueva visión de la reforma de la "educación urbana"]. *Harvard Educational Review*, vol. 75, n° 2, págs. 133-173.
- Zanten, A. V. 2002. Educational change and new cleavages between head teachers, teachers and parents: global and local perspectives on the French case [El cambio educativo y las nuevas tensiones escolares entre la dirección, el profesorado y las familias: perspectivas globales y locales sobre el caso francés]. *Journal of Education Policy*, vol. 17, n° 3, págs. 289-304.

Notas biográficas de los autores

Xavier Rambla. Profesor de sociología en la *Universitat Autònoma de Barcelona*. Es el coordinador del *Seminari d'Anàlisi de les Polítiques Socials* (Dep. Sociología – UAB: <sapsuabcast.wordpress.com>) e investigador del Grupo Interdisciplinario sobre Políticas Educativas (UAB – UB: www.ub.edu/gipe).

Ferran Ferrer. Catedrático de Educación Comparada en la Universidad Autónoma de Barcelona. Coordinador del Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación. Miembro del Grupo Interdisciplinario de Política Educativa y del Grupo Europeo de Investigación en Equidad de los Sistemas Educativos. Autor o coautor de más de 20 libros y 80 artículos en revistas especializadas. Ha colaborado con diferentes organismos internacionales como UNESCO, OIE, CEDEFOP, CESCR y

Consejo de Europa. Ha impartido cursos en diferentes universidades europeas. Fue presidente de la Sociedad Española de Educación Comparada (2002-2006).

Aina Tarabini. Profesora ayudante LUC de sociología en la *Universitat Autònoma de Barcelona*, e investigadora del *Seminari d'Anàlisi de les Polítiques Socials* y del Grupo Interdisciplinario sobre Políticas Educativas.

Antoni Verger. Investigador post-doctoral en el *Amsterdam Institute for Metropolitan and International Development Studies* de la *Universiteit van Amsterdam*, e investigador del *Seminari d'Anàlisi de les Polítiques Socials* y del Grupo Interdisciplinario sobre las Políticas Educativas.

En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia

Irmeli Halinen y Ritva Järvinen

Resumen. En el presente artículo se examina el sistema de educación básica de Finlandia y sus medios para fomentar un aprendizaje de calidad y el crecimiento y desarrollo saludables de todos los estudiantes. Los excelentes resultados docentes alcanzados por la escuela polivalente finlandesa indican que es posible establecer un sistema caracterizado por una enseñanza y un aprendizaje de calidad y en el que impere la equidad y la igualdad para todos los estudiantes. En el artículo se destaca la educación adaptada a la atención de necesidades especiales como aspecto importante, aunque no dominante, de las políticas inclusivas de Finlandia. Se concluye con cinco tesis decisivas para un prototipo de educación inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva • escuela polivalente • cultura escolar

Vinculación de la igualdad con un aprendizaje de gran calidad

En el presente artículo examinamos la manera en que la educación en Finlandia fomenta el aprendizaje de calidad, así como el crecimiento y el desarrollo saludables de todos los estudiantes. Centramos nuestra atención en la educación básica (escuela polivalente) – la cual, en el sistema de educación finlandés, comprende las enseñanzas primaria y secundaria inferior, y analizamos los rasgos fundamentales de la educación del niño en la primera infancia y la enseñanza preescolar desde una perspectiva inclusiva. Por “inclusión” entendemos no sólo la igualdad de oportunidades de educación para todos, sino también las estrategias, estructuras y procedimientos que garanticen el aprendizaje efectivo de los estudiantes. Consideramos que una educación adaptada a la atención de necesidades especiales constituye un aspecto importante, aunque no dominante, de las políticas nacionales de inclusión.

Versión original: inglés

I. Halinen

Opetushallitus/National Board of Education, P.O. Box 380, 00531 Helsinki, Finlandia

Correo electrónico: Irmeli.Halinen@oph.fi

R. Järvinen

Correo electrónico: ritva.jarvinen@oph.fi

En tres evaluaciones consecutivas realizadas en el marco del Programa PISA – en 2000, 2003 y 2006 – los estudiantes de la escuela polivalente finlandesa alcanzaron resultados excelentes. Obtuvieron mejores puntuaciones que los estudiantes de otros países participantes en lectura, matemáticas, ciencias y solución de problemas. Arinen y Karjalainen (2007) describen las características excepcionales del logro ejemplar alcanzado por Finlandia: las escuelas finlandesas registran resultados muy equitativos, y su labor es eficiente, con cantidades moderadas de tiempo dedicado al aprendizaje y gastos de educación muy razonables.

En la evaluación del alfabetismo científico en 2006, el rendimiento de los jóvenes finlandeses fue el mejor a nivel mundial, y ningún país de la OCDE registró menos variaciones en los resultados alcanzados por sus jóvenes. Además, en comparación con el resto de los países, Finlandia registró el mayor número de estudiantes con resultados académicos excelentes y el menor número de estudiantes con dificultades académicas. En Finlandia, el 20,9% de los estudiantes alcanzó los niveles 6 (máximo) ó 5 (excelente); la media en los países de la OCDE fue del 9%. Sólo en Finlandia el número de estudiantes con muy bajo rendimiento (inferior a 1) se situó por debajo del 1% (0,5%), mientras que la media en los países de la OCDE fue del 5,2%. Las diferencias entre escuelas también fueron mínimas, si se comparan con las de otros países participantes. Incluso las escuelas finlandesas que obtuvieron los peores resultados alcanzaron puntuaciones relativamente altas, como había sucedido en evaluaciones anteriores. En 2000, por ejemplo, las escuelas finlandesas que registraron las puntuaciones más bajas (10º percentil) en lectura alcanzaron casi 100 puntos por encima de la media general de la OCDE. Las diferencias entre escuelas a nivel de toda la OCDE representaron una media del 36% de la variación en el rendimiento de lectura de los estudiantes, en comparación con apenas el 5% en Finlandia. Asimismo, los antecedentes familiares influyeron menos en Finlandia que en cualquier otro país de la OCDE (Välijärvi, 2005; Halinen, 2006a). Por consiguiente, en Finlandia las escuelas no constituyen individualmente un factor decisivo, ya que todas en su conjunto conceden prioridad al logro de una enseñanza de alta calidad. La escuela polivalente finlandesa, que no establece diferenciación alguna entre los alumnos dividiéndolos en grupos según sus aptitudes, parece alcanzar simultáneamente los objetivos de enseñanza de alta calidad e igualdad, lo que a su vez promueve la cohesión social (Arinen y Karjalainen, 2007, Välijärvi *et al.*, 2002; Välijärvi, 2003).

Además de obtener buenos resultados y reducir las diferencias en el rendimiento, los finlandeses utilizan con eficacia los recursos humanos y económicos. Todos los niños asisten a la escuela y la paridad entre los sexos es satisfactoria. En el sistema de educación básica de Finlandia, son pocos los estudiantes (apenas el 2%) que repiten curso. La media de ese indicador en la OCDE es del 16%, con un porcentaje superior al 30% en países como Francia (42%), Luxemburgo (40%), Portugal (34 %), España (32 %) y los Países Bajos (31%) (Kupari y Välijärvi, 2005). Asimismo, en Finlandia sólo el 0,3% de los estudiantes

abandona la educación básica, lo que sitúa la tasa de abandono muy por debajo de la registrada en el resto de los países, en especial en los países en desarrollo (UNESCO, 2008). Al concluir la educación básica, el 96% de los estudiantes prosigue inmediatamente sus estudios en la educación secundaria superior.

La duración del año académico (190 días) y de la jornada escolar (4 a 7 horas, dependiendo de la edad del estudiante) es en ambos casos razonable. La cantidad de deberes asignados en la escuela polivalente no es particularmente grande; tampoco lo es el número de estudiantes que reciben clases privadas para mejorar sus calificaciones. Por ejemplo, el estudiante medio finlandés dedica 4,4 horas semanales a las matemáticas, incluyendo las clases en la escuela, los deberes y otros estudios (clases de recuperación o de enriquecimiento); en la OCDE, la media es de casi 7 horas, y en la República de Corea es de más de 10 horas. Los gastos en educación se sitúan en la media de la OCDE, que es de aproximadamente el 6% del PIB (Halinen, 2006a).

¿Cómo logró Finlandia establecer un sistema en el que todos los estudiantes pueden tener un aprendizaje con tan buenos resultados? Una posible explicación podría ser la alta estima en que los finlandeses tienen la educación. Finlandia ha trabajado con determinación para establecer estructuras educacionales que impidan la exclusión y fomentar actividades y prácticas pedagógicas que faciliten la inclusión. Arinen y Karjalainen (2007, pág. 69) explican que:

Hasta los estudiantes finlandeses de peor rendimiento son excelentes estudiantes cuando se les compara con los de otros países. Es por eso que los buenos resultados de las escuelas finlandesas se basan en el éxito alcanzado por todos los estudiantes. Esos resultados no se han obtenido impartiendo clases a los estudiantes con necesidades especiales y los de aprendizaje más lento en escuelas separadas, sino incorporando a esos estudiantes en las clases y escuelas ordinarias, en la educación polivalente. El rasgo fundamental es una escuela polivalente y equitativa que beneficia a todos los estudiantes por igual.

¿En qué consiste el concepto de inclusión?

Tradicionalmente los docentes se refieren a la inclusión para hacer hincapié en el hecho de que algunos estudiantes, en especial aquellos con problemas de aprendizaje y otras desventajas y que suelen verse marginados e incluso excluidos del sistema de educación, tienen derecho a aprender. Sin embargo, el concepto de inclusión está sufriendo cambios y en la actualidad la atención se centra cada vez más en cómo apoyar a todos los niños para que tengan un aprendizaje satisfactorio. En la Declaración de Salamanca aprobada por la UNESCO en 1994 se estableció un alto nivel de expectativa respecto de la inclusión en los 92 países que firmaron la Declaración, entre los que figuró Finlandia. La influencia de esa Declaración se manifiesta, por ejemplo, en la Ley de educación básica de Finlandia (1998) y en el Currículo básico nacional para la educación básica (2004). Esos documentos parten del criterio de que todos los niños tienen derecho a estudiar en el centro de enseñanza ordinario más cercano y a recibir apoyo individual, y hacen hincapié en la cooperación entre miembros de múltiples profesiones y en la necesidad de

desarrollar la comunidad escolar en su conjunto y el entorno de aprendizaje, en lugar de centrar la atención únicamente en los problemas de un estudiante específico. También recalcan la importancia de tener en cuenta los puntos fuertes de cada educando y sus necesidades de desarrollo y educación. La iniciativa de la UNESCO Educación para Todos (2000) y la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) han influido asimismo en las políticas nacionales y varios programas de desarrollo recientes de Finlandia.

A partir de 2008 todos los estudiantes finlandeses pertenecientes al mismo grupo de edad, incluso los que presentan las deficiencias de desarrollo más graves, reciben una educación básica similar. En la actualidad se hace hincapié en que las enseñanzas preescolar y básica son un derecho de todos; la inclusión significa mejorar la situación de los niños que en un momento dado no tenían oportunidad de asistir a la escuela junto al resto de los niños y eliminar todo posible obstáculo al aprendizaje y desarrollo satisfactorios de todos los estudiantes (Kokkala y Savolainen, 2002). Esto exige la aplicación de una amplia gama de medidas de apoyo, ya que más del 99,7% de los estudiantes termina los nueve años de escuela polivalente.

Finlandia ha llegado a este punto mediante un largo proceso de facetas múltiples, distinguido por debates constantes sobre la importancia de la infancia, el valor de las personas con discapacidad y las posibilidades de educación de cada niño. A veces la gente puede llegar a olvidar que el niño con necesidades especiales es ante todo un niño y después, sólo después, un niño con necesidades especiales (Viittala, 2005). No obstante, en estos momentos existe en la sociedad finlandesa un consenso bastante amplio en torno a los objetivos de la educación y la importancia de la inclusión. Se reconoce ampliamente que el sistema de educación debe encontrar los medios de asegurar una educación de calidad para todos, en un entorno de aprendizaje óptimo y con apoyo suficiente. Esa política de inclusión se opone a la exclusión y se centra en el aprendizaje satisfactorio y el bienestar de todos los estudiantes.

Sin embargo, en Finlandia se han producido acalorados debates sobre la terminología que habría de utilizarse y los medios de llevar a la práctica la educación inclusiva. Como en muchos otros países, en Finlandia la palabra “inclusión” se ha asociado a veces sólo con la cuestión de cómo organizar la educación adaptada a la atención de necesidades especiales. Puede haber conllevado la connotación de inclusión plena y sugerido que no deberían existir grupos, clases o escuelas para niños con necesidades educativas especiales. El concepto y la práctica de la educación integrada pueden resultar más aceptables para los maestros y los padres porque suponen diversas disposiciones docentes. En Finlandia, las actividades de investigación y desarrollo se han centrado de manera especial en las disposiciones docentes y la instrucción inclusivas, con hincapié en el aprendizaje cooperativo, la participación de estudiantes y maestros, y la comunidad escolar. Los defensores de la educación inclusiva recalcan que el objetivo es asegurar que todos los educandos asistan juntos a la escuela, que la instrucción responda a sus necesidades individuales y que todos se sientan aceptados y reconocidos en la comunidad escolar (Väyrynen, 2001; Naukkarinen, 2005).

Las dificultades surgidas en torno a la definición de las necesidades especiales y la organización de la educación adaptada a la atención de esas necesidades han estado vinculadas con la tendencia a considerar ese proceso como una cuestión médica y al hecho de que a menudo se ha pensado que los problemas se limitan a estudiantes concretos y no constituyen un reto para el entorno de aprendizaje o la comunidad escolar, ni una cuestión que atañe a la interacción entre el estudiante y el entorno escolar. Desde esta perspectiva, la pedagogía adaptada a la atención de necesidades educativas especiales podría incluso haber reforzado los procesos de segregación en la educación (Kivirauma, 1998; Naukkarinen, 1998; Hakkarainen, 2002). Como elemento interesante cabe mencionar que nuevas investigaciones han arrojado resultados que indican que algunas medidas de apoyo aplicadas en Finlandia, en particular el servicio de apoyo a jornada parcial para la atención de necesidades especiales, han contribuido a reducir el estigma asociado con la educación adaptada a la atención de necesidades especiales y promovido la inclusión. De hecho, ese servicio parece haber contribuido a las excelentes puntuaciones obtenidas por los estudiantes finlandeses en la evaluación PISA (Grubb, 2007; Moberg y Savolainen, 2008; OCDE, 2005). Ese apoyo tiene lugar en el ámbito del aula normal y se ofrece a todos los que lo precisen, por ejemplo aquellos con dificultades en el habla, la lectura y la escritura, y las matemáticas, aunque también a los más aventajados. Alrededor del 22% de los estudiantes de la escuela polivalente finlandesa reciben ese tipo de apoyo (Koivula, 2008). Últimamente se ha hecho más hincapié en el entorno de aprendizaje y los procesos de interacción en las escuelas. Para lograr una inclusión efectiva, la comunidad escolar debe desarrollar prácticas que respeten a todos los estudiantes y estimulen su participación (Vehmas, 2001).

En general, las políticas y reglamentos nacionales apoyan la inclusión. Al mismo tiempo, teniendo en cuenta la arraigada tradición de autonomía municipal en Finlandia, las políticas de educación que se aplican varían entre unas muy inclusivas y otras más segregacionistas (Ketovuori, 2007). Puesto que se considera que las actitudes y aptitudes de los maestros son decisivas para la aplicación de políticas inclusivas, la formación pedagógica de alta calidad es fundamental para el desarrollo de la educación (Moberg, 2001; Pinola, 2008).

Los que se expresan firmemente a favor de la inclusión plena objetan también las políticas nacionales y locales de educación adaptada a la atención de necesidades especiales (Saloviita, 2006a; Pekkala, 2006). Ellos piensan que Finlandia ha avanzado hacia la inclusión con demasiada lentitud y afirman que debería abolirse el actual sistema de educación adaptada a la atención de necesidades especiales, que también permite el estudio en entornos separados. Estos críticos aducen, entre otras cosas, que los maestros no quieren dar clases a todos los estudiantes en sus aulas. Por otra parte, muchos investigadores, administradores y maestros aprecian la flexibilidad del sistema vigente: los maestros pueden explotar sus conocimientos profesionales para planear el apoyo individual. Para ellos, la inclusión significa asegurar el derecho a un aprendizaje significativo, con particular atención a las

necesidades individuales de los educandos; de ahí que los maestros deben tomar disposiciones para asegurar un entorno de aprendizaje de calidad y el apoyo adecuado a la atención de esas necesidades, independientemente del tipo de clase o escuela de que se trate. También insisten en la función que ha de cumplir la municipalidad para proporcionar los recursos y medios necesarios para una instrucción inclusiva (Koivula, 2008; Ketovuori, 2007; Jahnukainen, 2006).

Un denominador común de todas estas distintas opiniones es el reconocimiento de que resulta imposible unificar de manera mecánica la educación general con la educación adaptada a la atención de necesidades especiales. Por el contrario, debemos reformar las estructuras generales, la pedagogía y los procedimientos de trabajo de la educación básica (Saloviita, Murto y Naukkarinen, 2001). La enseñanza y el aprendizaje deberían considerarse, y organizarse, como un proceso continuo bien fundado que responda a las diversas necesidades de los estudiantes. También se admite generalmente que el objetivo del sistema de educación inclusiva es garantizar el libre acceso a la educación, prestar apoyo individual para asegurar el aprendizaje satisfactorio de todos y promover la integración social (Moberg, 2001). Por ello, en Finlandia, como en cualquier otro país, la inclusión es un proceso permanente de eliminación de obstáculos a la asistencia escolar y al aprendizaje, tanto en la escuela como en la sociedad (Ministerio de Educación, 2007).

Pasos hacia la inclusión

La UNESCO (2008) hace hincapié en el hecho de que la inclusión es un proceso que responde a las diversas necesidades de todos los estudiantes aumentando la participación en la educación, la instrucción, la cultura y la comunidad y a la vez impidiendo la segregación y la marginación en las escuelas y la sociedad en su conjunto. Definida de esta manera, la inclusión exige cambios en las estructuras, políticas, objetivos, materias y procedimientos de trabajo educacionales para que todos los niños puedan asistir a escuelas ordinarias, ya que todos los niños tienen igual derecho al aprendizaje. En la concreción de ese derecho, las naciones parecen atravesar diversas etapas. Partiendo de los conceptos de Cox (2007), podemos distinguir tres etapas o pasos fundamentales en la creación de oportunidades de educación equitativas, a saber: 1) el acceso a la educación; 2) el acceso a una educación de calidad; y 3) el acceso a un aprendizaje satisfactorio.

El primer paso hacia la igualdad consiste en garantizar a todos el acceso a la educación, lo cual suele entrañar la obligación de asistir a la escuela y terminar al menos los estudios básicos. En este caso, la actividad fundamental es de carácter material: establecer una red de escuelas lo más amplia posible a fin de asegurar la asistencia escolar de todos los niños. La gratuidad de la educación básica reviste una importancia similar pues, desde el punto de vista económico, ofrece a todos los niños la posibilidad de asistir a la escuela. En esta etapa debería hacerse hincapié en la ejecución de programas de apoyo eficaces para evitar la repetición de cursos y el abandono escolar.

En la segunda etapa se da prioridad al mejoramiento de la calidad de la instrucción y la prolongación del tiempo de permanencia en la escuela, a fin de que los educandos puedan prepararse para estudios posteriores y la vida de adulto. Para esto es necesario perfeccionar los currículos, la formación pedagógica y el material didáctico.

El paso a la tercera etapa es posible sólo después de establecer esas estructuras básicas y contar con un sistema de educación que pueda tener en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes. En esta etapa se da prioridad a la eliminación de los obstáculos al aprendizaje y a la prestación de apoyo adecuado a todos los estudiantes con objeto de facilitar su aprendizaje, su crecimiento saludable y su desarrollo. La cuestión que se plantea en este caso es crear entornos de aprendizaje versátiles, fomentar la cooperación entre diversos profesionales, aplicar procedimientos de trabajo favorables en las escuelas y seguir prácticas pedagógicas inclusivas y de colaboración.

Estas tres etapas de desarrollo de la inclusión se entrelazan de múltiples maneras, pero es preciso concluir cada una antes de pasar a la siguiente. Las pedagogías inclusivas a que se hace referencia en la tercera etapa no podrán concretarse nunca a menos que la sociedad haya establecido la igualdad de acceso a la escuela, así como currículos y entornos de aprendizaje de calidad, y cuente con maestros capaces de impartir clases a grupos heterogéneos.

Teniendo presentes estas definiciones de la inclusión y las etapas de desarrollo, pasaremos ahora a examinar el ámbito educacional finlandés en su conjunto. Al analizar la inclusión, no nos limitamos sólo al criterio de asegurar la educación dirigida a los estudiantes con discapacidad. De hecho, desde la perspectiva de la inclusión, nos esforzamos por promover soluciones y modelos funcionales que revisten importancia para la educación, en términos más generales. ¿Qué elementos resultan esenciales para que todos los niños tengan acceso a la escuela, puedan terminar la escuela y tengan la posibilidad de culminar con éxito su aprendizaje y desarrollarse como personas y como miembros de la comunidad? Desde la perspectiva de la igualdad de la educación, consideramos que, para lograr una inclusión verdadera, debemos ante todo definir las políticas y estructuras educacionales y examinar los currículos, la formación pedagógica y la instrucción propiamente dicha, junto a las demás prácticas que éstos encierran, en particular el apoyo al aprendizaje, el bienestar y la evaluación de los estudiantes. En el cuadro 1 se esboza ese proceso.

Cuadro 1. Elementos importantes para avanzar hacia la inclusión

1. Política educacional		2. Educación proporcionada	3. Currículo	4. Prácticas de instrucción	
Desarrollo de la educación	Líneas y estrategias de la política educacional	Valores	Principios	Cultura de funcionamiento de las escuelas	
		Autoridad	Cobertura		
Estructura de la educación	Sistema de gestión	Dirección administrativa	Estructura	Concepto de aprendizaje Procesos de aprendizaje Participación de los estudiantes	Métodos de trabajo Entorno de aprendizaje Diferenciación Evaluación de los estudiantes y respuesta
			Objetivos Contenido		
		APRENDIZAJE Y CRECIMIENTO			
7. Formación pedagógica		6. Apoyo especial		5. Apoyo general a los estudios	
Formación pedagógica inicial (previa al servicio) Formación permanente (durante el servicio)		Educación adaptada a la atención de necesidades especiales Servicios adicionales Intérpretes y otros servicios de apoyo		Intervención y apoyo tempranos	Enseñanza correctiva Orientación y asesoramiento de estudiantes
				Servicios sociales para estudiantes	Cooperación entre el hogar y la escuela

Evolución de la educación básica en Finlandia y su avance hacia la inclusión

Al examinar la evolución de la educación básica en Finlandia, en su camino hacia la inclusión, se distinguen más claramente aún las tres etapas a que se ha hecho referencia. En Finlandia, la primera etapa – el acceso a la educación – recibió impulso en 1921, cuando se aprobó una ley por la que se establecía la educación obligatoria general. En los decenios de 1960 y 1970, la segunda etapa – el acceso a una educación de calidad – dio paso al actual sistema de educación. La tercera etapa – el acceso a un aprendizaje satisfactorio – comenzó en el decenio de 1990 con la introducción de cambios legislativos. El reto que tiene ante sí la Finlandia de hoy consiste en fortalecer los derechos de todos los estudiantes a un aprendizaje y a un apoyo individual de calidad, y concebir procedimientos de trabajo y pedagogías que aseguren un aprendizaje significativo, buenos resultados académicos y un crecimiento saludable. En la actualidad Finlandia avanza hacia una cuarta etapa, que podría caracterizarse como la era del aprendizaje “a lo largo y ancho de la vida”.

La *primera etapa*, durante la cual los finlandeses crearon la oportunidad y, por último, la obligación de asistir a la escuela, duró varios siglos. En Finlandia, los

orígenes de la educación universal se remontan al siglo XVI, cuando la iglesia enseñó a la población a leer la Biblia en su propia lengua, sentando así las primeras bases de la literatura finlandesa y el alfabetismo popular. Los primeros elementos de la actual sociedad de bienestar datan de finales del siglo XIX. El despertar nacional y las luchas por la independencia contra el régimen ruso, así como por la democracia y la seguridad económica, están inextricablemente unidos. Cada uno de esos fenómenos puso de relieve la necesidad de ampliar la educación. Tras la promulgación de un decreto en 1866, la educación organizada por la sociedad civil comenzó a apartarse de las actividades organizadas por la iglesia, estableciéndose así las bases de la educación sistemática en escuelas municipales. En esa época surgió el sistema de formación pedagógica, al igual que una administración nacional de escuelas encargada de supervisar y administrar las escuelas (Sarjala, 2001; Lindström, 2001).

Durante la primera etapa, la educación adaptada a la atención de necesidades especiales se inclinó más hacia la instrucción de niños con deficiencias sensoriales. Las primeras escuelas para sordos se establecieron en el decenio de 1840; las escuelas para ciegos, en el decenio de 1860; y las destinadas a los niños con discapacidades físicas, en el decenio de 1890. La educación básica pasó a ser responsabilidad de las municipalidades en 1866. Posteriormente se hizo obligatoria, pero excluía a la mayoría de los niños con discapacidad. La mayor parte de la educación de esos niños corría a cargo de particulares y organizaciones de beneficencia (Tuunainen e Ihatsu, 1996).

A medida que evolucionó el sistema de enseñanza primaria se sentaron las bases de los elevados niveles de educación, los conocimientos técnicos y el sistema de bienestar actuales. En virtud de un decreto promulgado en 1898 quedaron establecidos el número de escuelas de cada municipalidad y el límite máximo de 5 kilómetros de distancia entre el hogar del niño y la escuela, salvo en zonas escasamente pobladas. Esto garantizaba a cada niño la oportunidad real de asistir a la escuela. En 1917 Finlandia obtuvo su independencia. En 1921, bastante tarde según las normas internacionales, se aprobó finalmente la Ley de educación, por la que quedó establecido el carácter obligatorio de la enseñanza. A partir de ese momento, todo ciudadano finlandés debía asistir a la escuela, a título gratuito, por un mínimo de seis años a partir de los siete años de edad. Cuando comenzó la segunda guerra mundial, todo ese grupo de edad había recibido educación, salvo los niños con trastornos de desarrollo, quienes seguían quedando exentos de la educación obligatoria (Tuunainen e Ihatsu, 1996; Sarjala, 2001; Lindström, 2001).

La *segunda etapa* comenzó a partir del decenio de 1950. Una vez firmemente establecida la enseñanza primaria, se hizo evidente que los niños necesitaban más años de educación básica y una instrucción de mejor calidad. Sin embargo, aunque para entonces todo el grupo de edad asistía a la escuela, los educandos quedaban divididos en dos grupos según sus aptitudes: algunos niños concluían la enseñanza primaria con una orientación práctica y avanzaban directamente hacia la vida laboral, mientras que otros, después de cuatro años de escuela primaria, pasaban a

un ciclo escolar de ocho años de mayor contenido teórico y académico. Esta última escuela se dividía a su vez en dos partes: la escuela de enseñanza media y la escuela secundaria superior (gymnasium). La escuela de enseñanza media abría las puertas a la escuela de formación profesional o a la vida laboral. Sólo después de haber terminado la escuela secundaria superior (gymnasium) los estudiantes podían someterse al examen nacional de matriculación para solicitar su inscripción en carreras universitarias. En el decenio de 1960, un número creciente de padres deseaba que sus hijos asistieran al menos a la escuela de enseñanza media, ya que el sistema de enseñanza primaria parecía haber dejado de satisfacer las necesidades educacionales de todos. No obstante, esa educación más académica (la escuela de enseñanza media y la escuela secundaria superior (gymnasium)) no estaba al alcance de todos desde el punto de vista geográfico o financiero y sus pedagogías no tenían en cuenta la creciente diversidad de los estudiantes. Por consiguiente, muchos repetían curso o abandonaban la escuela, lo que aumentaba la presión a favor de una reforma del sistema escolar (Rinne, 2001; Halinen y Pietilä, 2005; Halinen, 2007).

En 1968, después de acalorados debates a nivel nacional, se aprobó una ley de educación por la que se estableció un sistema escolar polivalente de nueve años. Esta reforma estuvo impulsada por la idea de que, en un mundo cada vez más complejo, la nación necesitaba conocimientos teóricos y prácticos (Uusikylä, 2005). A partir de entonces, la escuela polivalente quedó dividida en seis años de escuela primaria y tres años de escuela secundaria. Se elaboró un currículo nacional detallado para las escuelas polivalentes a fin de impartir orientación a las municipalidades y las escuelas. Ese currículo contenía una visión pedagógica de largo alcance, pues en él se tenía en cuenta “el desarrollo de las características únicas de cada estudiante” (Comité sobre el currículo de la escuela polivalente, 1970, pág. 23).

Si bien la escuela polivalente fue concebida para beneficiar a todos, siguieron existiendo muchos elementos segregacionistas. Hasta 1985, los estudiantes de los cursos séptimo a noveno eran divididos en grupos según sus aptitudes y asignados a cursos diferenciados de matemáticas y de lenguas extranjeras. Esas materias tenían tres niveles de estudios, y los estudiantes que optaban por el nivel inferior no podían continuar sus estudios en la escuela secundaria superior (gymnasium). Como resultado, se perdía una buena parte del potencial de los estudiantes, ya que los varones, que suelen tener un desarrollo más lento, optaban por los cursos del nivel inferior. La mayoría de los educandos con necesidades especiales estudiaban en sus propios grupos o escuelas. Los niños con trastornos de desarrollo graves no eran incluidos todavía en la educación básica. Según el enfoque del momento sobre la educación adaptada a la atención de necesidades especiales, todos los problemas de aprendizaje seguían considerándose una cuestión médica. De acuerdo con el criterio imperante, la evaluación de los problemas de aprendizaje era una tarea de especialistas, en particular médicos y psicólogos, es decir, personas ajenas a las escuelas (Tuunainen e Ihtsu, 1996; Halinen y Pietilä, 2005).

A mediados del decenio de 1980 se revisaron las leyes sobre la educación básica y el currículo. Se elaboró el primer currículo básico nacional y se obligó a las municipalidades a formular sus propios currículos locales. Se abandonó la práctica de dividir a los estudiantes en grupos según sus aptitudes; finalmente todos los estudiantes recibirían una preparación similar para sus estudios posteriores. En lo que constituyó un importante paso hacia la inclusión, en la Ley de educación básica de 1983 se estableció que ningún niño debía quedar exento de la educación obligatoria. En el Currículo básico nacional de 1985 se recalca la importancia de la diferenciación en la enseñanza y, cuando resultara necesaria, la ejecución de programas de aprendizaje personalizados según la edad y la capacidad de aprendizaje de los niños. Al promover la idea de que todos los niños con discapacidad deberían estudiar como el resto de los niños, la educación adaptada a la atención de necesidades especiales avanzó hacia la integración y la normalización. Se comenzó a asignar a las municipalidades más responsabilidad en la planificación de la instrucción atendiendo a las necesidades de todos los niños, y se ejecutaron varios proyectos nacionales destinados a mejorar la calidad de la enseñanza (Tuunainen e Ihatsu, 1996; Halinen y Pietilä, 2005; Halinen, 2006a, 2007).

La *tercera etapa*, que ha consistido en tratar de aplicar un enfoque universal de la atención a las necesidades de los educandos y de la instrucción de calidad en todas las escuelas, comenzó en el decenio de 1980 y cobró auge en el decenio de 1990. En 1994 se renovó el currículo básico nacional para la educación básica. Se estableció un nuevo sistema de cooperación para definir y dar cumplimiento a los objetivos de la reforma. En 1995 la nación realizó una evaluación de su sistema de educación adaptada a la atención de necesidades especiales. Se determinó que en las prácticas seguidas por las municipalidades y escuelas, así como en los conocimientos y actitudes de los docentes, seguían observándose elementos de los anteriores modelos de trabajo, que eran más segregacionistas. Seguían siendo comunes las aulas destinadas a estudiantes con necesidades especiales, pero en general habían comenzado a estar situadas dentro de las escuelas ordinarias o cerca de éstas; siempre que era posible, se integraba a los estudiantes en grupos ordinarios. Sin embargo, muchos maestros consideraban que no estaban capacitados para impartir clases a estudiantes con necesidades especiales; a veces tampoco estaban dispuestos a hacerlo. En los años posteriores el desarrollo se medía a partir de las conclusiones a que se llegó en esa evaluación. Se fijaron objetivos para que el sistema de gestión de la educación apoyara la integración de los sistemas de servicios municipales, y para que la cultura de funcionamiento de las escuelas pudiera poner rumbo a la inclusión (Tuunainen e Ihatsu, 1996; Halinen y Pietilä, 2005; Kartovaara, 2007).

En 1998 se renovaron una vez más la ley y el decreto sobre la educación básica. En 2001 se definieron más detalladamente los objetivos comunes de la educación básica y se redistribuyeron las horas lectivas. Esos cambios colocaron a todos los estudiantes, incluso aquellos con los mayores trastornos de desarrollo, en el mismo ámbito de la educación básica. En las nuevas disposiciones se hacía

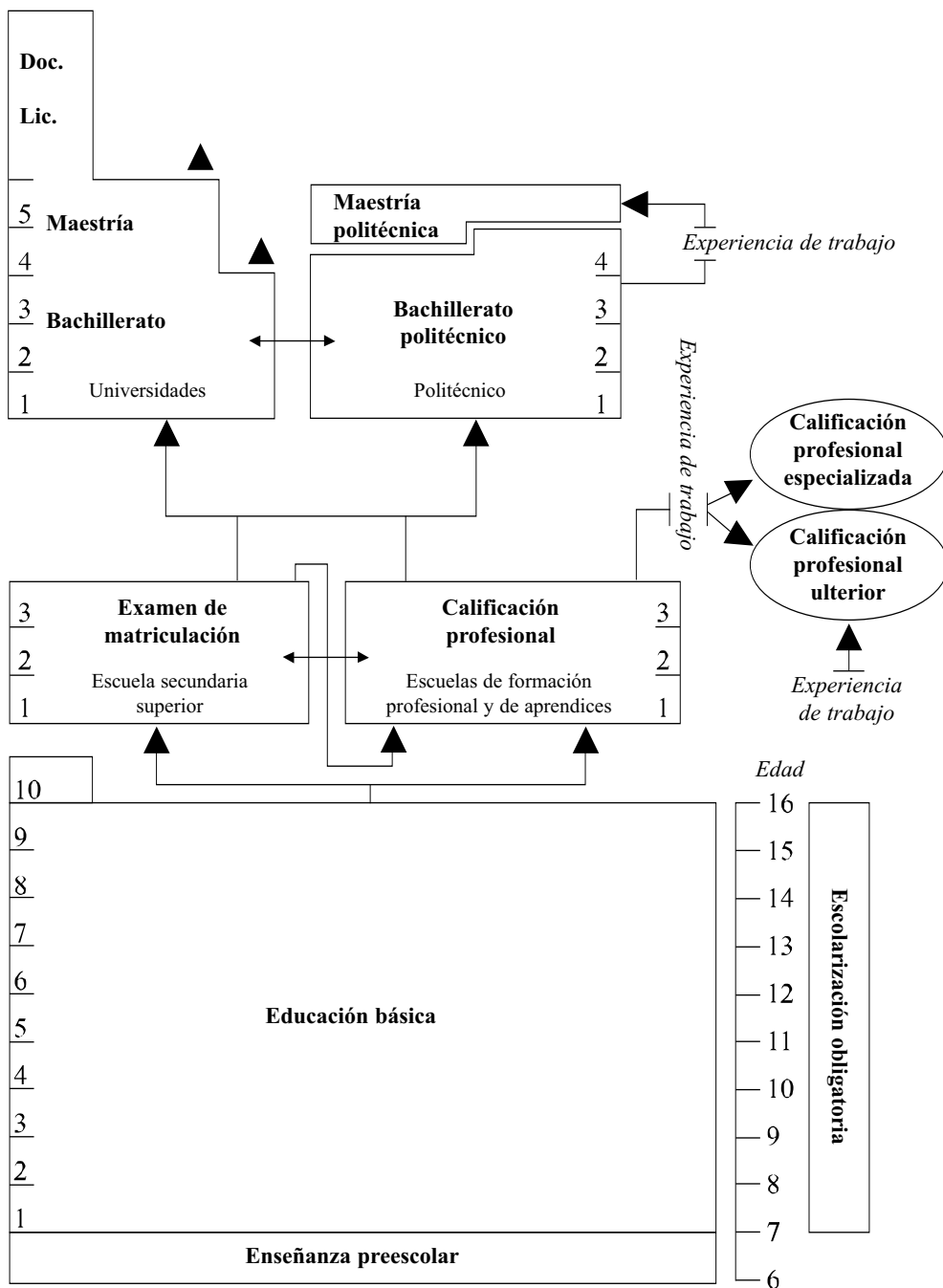
hincapié en que las escuelas y municipalidades debían favorecer la instrucción y el bienestar de todos los educandos. Se eliminó la división entre los cursos primarios y secundarios de la educación básica. En 2000 se elaboró el primer Currículo básico nacional para la enseñanza preescolar, y en 2004 se elaboró otro para la educación básica que contemplaba nueve años de educación básica polivalente unificada de carácter obligatorio para todos los niños (Halinen y Pietilä, 2005; Halinen, 2006a). En sentido general, esos nuevos currículos básicos siguen representando los valores en que descansa la educación inclusiva (Saloviita, 2006b). No obstante, el número de estudiantes con necesidades educativas especiales seguía en aumento, lo que dio lugar a intensos debates sobre el carácter inclusivo del sistema de educación. A partir de 2004 Finlandia ha puesto en marcha amplios programas nacionales de desarrollo y realizado importantes inversiones relacionadas con los servicios de bienestar en las escuelas, la orientación y el asesoramiento de estudiantes y la educación adaptada a la atención de necesidades especiales.

Quedan todavía muchos retos que vencer. La intervención temprana resulta decisiva, al igual que la educación y la atención de calidad de los niños en la primera infancia y la educación preescolar. Algunas de las tareas más acuciantes que se plantean dentro de la educación básica consisten en reducir la proporción de la educación adaptada a la atención de necesidades especiales que se ofrece en entornos separados, y en fortalecer y mejorar la calidad del apoyo multidisciplinario que se brinda en los entornos escolares ordinarios. También es preciso destinar recursos a la educación general y la formación pedagógica para que ambas puedan responder a las necesidades de los estudiantes en el marco de grupos docentes heterogéneos. La enseñanza secundaria superior plantea problemas aún mayores desde el punto de vista de la inclusión. En las secciones siguientes examinaremos las políticas, estructuras y procedimientos escolares que podrían impulsar el desarrollo de la educación básica finlandesa y hacerla más inclusiva de lo que es hoy.

Un sistema de educación flexible y accesible a todos

El objetivo fundamental de la actual política de educación de Finlandia es asegurar a todos los ciudadanos igual derecho a la educación, independientemente de su edad, lugar de residencia, condiciones económicas, sexo o lengua materna. La Ley de educación básica garantiza a todos los residentes en Finlandia, sean o no ciudadanos finlandeses, el derecho a las enseñanzas preescolar y básica gratuitas. Su propósito es asegurar un entorno de aprendizaje estimulante y propicio para todos, a partir de una edad temprana.

Figura 1. El sistema de educación finlandés



El sistema de educación finlandés consta de tres elementos:

- nueve años de educación básica (escuela polivalente) precedidos de un año de enseñanza preescolar no obligatoria;
- educación posterior a la escuela polivalente con la opción de formación profesional o enseñanza secundaria superior general; y
- enseñanza terciaria en politécnicos y universidades.

Desde la perspectiva del educando, el sistema es flexible: todos los estudiantes tienen la oportunidad de avanzar en sus estudios hasta la universidad. En la educación básica no existe la separación de los estudiantes en grupos según sus aptitudes ni el agrupamiento por secciones, y cada estudiante recibe apoyo en el contexto de la escuela polivalente, a la que todos tienen acceso. En las distintas etapas de su escolarización, los educandos pueden optar por algunas variantes de estudio sin obstaculizar su siguiente nivel de estudios. No hay ningún punto de estancamiento para los educandos: siempre existe la posibilidad de pasar al nivel siguiente. La educación de adultos también tiene un carácter polifacético y ofrece oportunidades a lo largo de la vida para volver a tomar estudios básicos.

La educación y la atención del niño en la primera infancia basadas en el pago de derechos de matrícula se consideran servicios sociales fuera del sistema de educación. Sin embargo, el gobierno quisiera cambiar esa situación y disponer que el aprendizaje en la primera infancia forme parte integral del sistema de educación.

El sistema de educación propiamente dicho se basa en escuelas municipales financiadas con cargo a fondos públicos. Las escuelas privadas son escasas y representan apenas el 2% de los estudiantes. Tanto la educación preescolar como la básica son completamente gratuitas: los niños reciben los materiales de estudio, una comida caliente al día, atención médica y dental, otros servicios de bienestar y de apoyo y, de ser necesario, transporte y alojamiento gratuitos. Las municipalidades pueden brindar asimismo actividades opcionales, antes o después de las horas lectivas, a los estudiantes de educación básica. Al asegurar todos estos servicios, la sociedad finlandesa garantiza a todos la posibilidad de beneficiarse plenamente del sistema de educación. La matriculación y la comida suministrada a los estudiantes de las escuelas secundarias superiores son gratuitas también, pero no así los libros de texto y otros materiales didácticos. Incluso en las universidades y los politécnicos, la instrucción es completamente gratuita. Además, todos los estudiantes de la enseñanza secundaria superior y terciaria tienen derecho a recibir subvenciones gubernamentales para cursar estudios.

La educación y la atención del niño en la primera infancia, la enseñanza preescolar y la educación básica, y casi siempre también la enseñanza secundaria superior, corren a cargo de las municipalidades, las cuales tienen amplia autonomía para organizar la educación. La red de establecimientos de preescolar y escuelas polivalentes abarca todo el país. El gran reto que Finlandia tiene ante sí, también desde el punto de vista de la inclusión, consiste en lograr mantener la extensa red de escuelas para que todos los estudiantes puedan asistir a escuelas cercanas a sus hogares y al mismo tiempo mantener la alta calidad de la docencia y del aprendizaje en todas las escuelas del país.

El sistema de gestión de la educación: una cultura de interacción y confianza

El Parlamento de Finlandia adopta decisiones sobre las leyes de educación y los principios generales de la política de educación. El Gobierno, el Ministerio de Educación y la Junta Nacional de Educación de Finlandia son los responsables de aplicar esa política en el nivel de administración central. Las municipalidades son las encargadas de suministrar la educación, para lo cual gozan de gran autonomía.

La enseñanza preescolar y la educación básica se rigen por la Ley de educación básica (628/1998) y el Decreto de educación básica (852/1998), así como por el Decreto gubernamental sobre los objetivos nacionales generales y la distribución de las horas lectivas de la educación básica (1435/2001). En esa legislación se estipulan los principios que han de regir la educación, así como otras cuestiones como las asignaturas básicas impartidas a todos los estudiantes y las horas lectivas asignadas a las asignaturas. El Currículo básico nacional de 2004 es la base pedagógica de la labor de las municipalidades y los proveedores de educación privados. Estos son los encargados de elaborar los currículos locales, los cuales pueden formularse con miras a su aplicación en toda la municipalidad o en cada escuela, o según una combinación de ambas opciones. Las leyes nacionales y el currículo básico que rigen las disposiciones municipales en materia de educación y la instrucción que reciben los educandos sirven de directrices comunes para todas las escuelas y constituyen una base sólida para la planificación del trabajo de todas las partes interesadas. Todo el sistema tiene por objeto apoyar el proceso de docencia y aprendizaje.

La administración de la educación es flexible y favorable. La administración nacional interactúa de manera natural y dinámica con las municipalidades y escuelas. El sistema de educación finlandés hace hincapié en la confianza, el apoyo y el desarrollo, más que en el control (Väljörvi, 2003). Lejos de realizar exámenes nacionales o elaborar listas en que se categoricen las escuelas, más bien concentra la atención en la autoevaluación. Partiendo de objetivos nacionales y municipales, la tarea consiste en determinar las esferas susceptibles de mejora (Halinen, Kauppinen e Yrjölä, 2006). En el plano nacional, las autoridades de educación evalúan los resultados de la política de educación. A nivel municipal, las autoridades evalúan sus propias actividades y asumen la responsabilidad de continuar desarrollando la educación. La autoevaluación tiene además el propósito de dar transparencia a las actividades de cara a los padres y otros grupos de interesados, y facilitar una comprensión común e integrada de los objetivos, procedimientos y resultados del sistema de educación. Esa autoevaluación se ve reforzada por evaluaciones nacionales por muestreo del rendimiento, la salud y el bienestar de los estudiantes, así como por evaluaciones temáticas, incluida una sobre la educación adaptada a la atención de necesidades especiales.

El currículo y la inclusión

La Junta Nacional de Educación formula los currículos básicos, en cooperación con amplias redes de departamentos de formación pedagógica, editores de materiales didácticos, investigadores, autoridades de educación municipales, directores y maestros, y representantes de los servicios sociales y de los sistemas de salud nacionales. Esta cooperación propicia el apoyo a los maestros por otras partes interesadas de la sociedad (Merimaa, 2004; Halinen, 2007).

En el currículo básico se definen las directrices comunes que todas las municipalidades y escuelas han de aplicar para organizar su trabajo. En él se contempla todo el ámbito del funcionamiento de las escuelas y la educación de todos los estudiantes, incluso de aquellos con las deficiencias más graves. Asimismo, exige que las municipalidades y escuelas cooperen con los padres y las autoridades sociales y sanitarias municipales, especialmente en lo que respecta al desarrollo y bienestar de los estudiantes (Halinen, 2006a, 2007).

Al representar los valores en que descansa la educación inclusiva, el currículo básico define una noción común del aprendizaje, así como criterios para la selección de métodos de enseñanza y el desarrollo del entorno de aprendizaje y la cultura de trabajo de la escuela. Como en él se concibe al estudiante como un educando activo, el apoyo al proceso de aprendizaje individual resulta decisivo, tanto como el aprendizaje y la interacción comunales. También se hace hincapié en la necesidad de establecer un entorno agradable y propicio, así como una cultura de trabajo abierta y alentadora basada en la interacción y la participación (Halinen, 2006b, 2007).

Cada municipalidad elabora un currículo municipal basado en el currículo básico, en el que también se tienen en cuenta las necesidades de los niños y las familias locales. Cada escuela tiene su propio currículo, el cual utiliza para elaborar planes de trabajo anuales, tanto para sí misma como para cada maestro, y planes de estudio individuales para los estudiantes que los necesiten (Halinen, 2006a, 2007). Los maestros y otros miembros del personal de la escuela tienen una importante participación en la formulación del currículo. Al analizar las cuestiones curriculares, los maestros deben reflexionar detenidamente sobre los factores que influyen en su docencia y el aprendizaje de los estudiantes, es decir, sobre la manera en que habrán de organizar la educación adaptada a la atención de necesidades especiales, el apoyo a los educandos con problemas de aprendizaje y la orientación y asesoramiento de estudiantes, así como sobre la forma en que asegurarán el bienestar de los estudiantes. Las escuelas también elaboran planes para garantizar entornos de aprendizaje seguros, vigilar las ausencias de los educandos y proteger a los estudiantes de la intimidación, la violencia y el acoso (Mäensivu, 2004; Halinen, 2006a).

Mediante este proceso, los maestros aprenden a considerar el funcionamiento de su escuela como un todo y se comprometen a asumir responsabilidad por cuestiones que van más allá de su clase o asignatura. Esto enriquece su experiencia

general y sienta mejores bases para prácticas inclusivas. Los estudiantes y sus padres también participan cada vez más en los procesos curriculares de la escuela, y sus necesidades y opiniones influyen en las prácticas escolares.

De la educación en la primera infancia a la educación secundaria superior: estructuras inclusivas y cultura escolar

La educación y el cuidado del niño en la primera infancia, la enseñanza preescolar y la educación básica forman un todo integral y aseguran un entorno coherente y flexible en el que los niños pueden desarrollar sus características personales.

La mayoría de los servicios de educación y cuidado del niño en la primera infancia se ofrecen en guarderías municipales o centros de asistencia diurna a la familia. Aunque se cobran derechos de matriculación, algunos niños reciben dicho servicio de manera gratuita, dependiendo del tamaño de la familia y su nivel de ingresos. Los padres de niños pequeños reciben otros tipos de apoyo social, en particular 43 semanas de licencia para la atención de los hijos y un subsidio a partir del nacimiento del niño. Una vez terminada esa licencia, pueden recibir una prestación por la atención del niño en el hogar, hasta que el hijo más joven cumple los tres años o ingresa en una guardería municipal. Esta política de bienestar social es un factor importante para el éxito de la inclusión.

De acuerdo con el Marco curricular nacional para la educación y el cuidado del niño en la primera infancia (2003), esos servicios tienen por objeto promover el crecimiento saludable, el desarrollo y el aprendizaje de los niños. Al hacerse hincapié en la intervención y el apoyo tempranos, se eliminan las diferencias entre los niños debidas a las distintas condiciones de vida y, por ende, se asegura la igualdad de oportunidades de desarrollo para todos los niños. Siempre que resulta posible, se presta apoyo especial en entornos de guardería ordinarios, teniendo en cuenta los posibles problemas de aprendizaje o de desarrollo de cada niño, sus diferentes antecedentes lingüísticos o culturales u otras necesidades.

Antes de comenzar la enseñanza obligatoria, ya sea en el marco de la enseñanza en la primera infancia o la educación básica, todo niño tiene la posibilidad de asistir un año a la enseñanza preescolar; posibilidad ésta de la que se beneficia más del 96% de todos los niños de seis años de edad. Las autoridades municipales, sociales o educacionales brindan servicios gratuitos de enseñanza preescolar de conformidad con el Currículo básico nacional para la enseñanza preescolar (Junta Nacional de Educación, 2000). Esos servicios pueden ofrecerse en guarderías o escuelas. El límite mínimo nacional establecido para los estudios preescolares es de 700 horas anuales, es decir, unas cuatro horas diarias. Los niños también tienen derecho a recibir servicio de guardería después de esas horas de enseñanza preescolar, de ser necesario.

Los objetivos especiales de la enseñanza preescolar, definidos en un decreto (1435/2001), consisten en “mejorar la preparación de los niños para su desarrollo y aprendizaje, así como fortalecer sus aptitudes sociales y su autoestima saludable

mediante el juego y experiencias de aprendizaje positivas”. Durante ese año, los niños no comienzan estudios sistemáticos por asignaturas. La enseñanza preescolar facilita la transición de la guardería a la educación básica, ya que apoya y supervisa el desarrollo físico, psicológico, social, cognitivo y emocional de los niños y ayuda a evitar dificultades posteriores. Durante el año de enseñanza preescolar, la intervención temprana ayuda a detectar problemas en el desarrollo y el aprendizaje. Si los niños precisan ayuda, se define el tipo de apoyo necesario y se organiza éste en cooperación con los padres y las autoridades sociales y sanitarias. Con esto también se procura eliminar las diferencias en las condiciones de aprendizaje debidas a los antecedentes sociales o culturales, la discapacidad o cualquier otra dificultad del niño.

En este proceso, la educación básica constituye la principal oportunidad de inclusión. Todos los niños con residencia permanente en Finlandia tienen que terminar la educación obligatoria, ya sea asistiendo a una escuela polivalente o por otros medios como el estudio en el hogar. La educación obligatoria comienza a la edad de siete años y suele concluir nueve años después, una vez terminado el currículo de educación básica. Los padres son los responsables de velar por que sus hijos terminen la educación básica y, de hecho, más del 99,5% la termina. La educación básica brinda a todos los que la terminan el mismo derecho a tomar estudios superiores. Inmediatamente después de la educación básica, alrededor del 52% de los estudiantes toma estudios secundarios superiores generales y el 40% toma estudios de formación profesional (Halinen, 2006b).

El Currículo básico nacional para la educación básica (Junta Nacional de Educación, 2004, pág. 12) subraya la importancia de la educación básica para alcanzar la igualdad, y hace hincapié en la diversidad de los educandos como punto de partida de la educación básica:

La base de la instrucción está en la cultura finlandesa, la cual es el resultado de la interacción de las culturas autóctona, nórdica y europea. En la instrucción han de tenerse en cuenta los atributos nacionales y locales de carácter especial, los idiomas nacionales, las dos iglesias nacionales, los Sami como pueblo autóctono y las minorías nacionales. También debe tomarse en consideración la diversificación de la cultura finlandesa con la llegada de personas provenientes de otras culturas. La instrucción contribuye a la formación de la identidad cultural propia de los estudiantes y su sentido de pertenencia a la sociedad finlandesa y a un mundo de creciente globalización. La instrucción también ayuda a promover la tolerancia y el entendimiento entre culturas.

La educación básica ayuda a aumentar la igualdad regional y entre las personas. Ha de tener en cuenta la diversidad de los educandos, y promueve la igualdad de género al dar a niñas y niños la capacidad de actuar sobre la base de la igualdad de derechos y responsabilidades en la sociedad, la vida laboral y la familia. La educación básica debe constituir una oportunidad para el desarrollo diversificado, el aprendizaje y el desarrollo de un sentido de autoestima saludable, a fin de que los estudiantes puedan adquirir los conocimientos y habilidades que necesitarán en la vida, prepararse para tomar estudios superiores y, como ciudadanos responsables, desarrollar una sociedad democrática. La educación básica debe asimismo servir de apoyo a las identidades lingüísticas y culturales de todos los estudiantes y al desarrollo de sus lenguas maternas. Otro de sus objetivos es despertar su interés por el aprendizaje a lo largo de la vida.

En las escuelas polivalentes, la instrucción se imparte fundamentalmente por asignaturas, aunque también se prevén siete temas intercurriculares. La legislación establece a nivel nacional el número mínimo de horas de clases por semana, el cual varía de 19 horas en los cursos primero y segundo a 30 horas en los cursos séptimo a noveno. Los objetivos y el contenido fundamental de las asignaturas y temas suelen impartirse como competencias generales, poniendo énfasis en la adquisición de conocimientos, la comunicación y la cooperación, la participación activa, la solución de problemas y el mejoramiento de las aptitudes de aprendizaje.

La evaluación del estudiante se considera un instrumento valioso tanto para los maestros como para los propios estudiantes. Al expresar sus opiniones sobre las autoevaluaciones de los estudiantes, los maestros pueden analizar las necesidades individuales de éstos, ayudarlos a determinar los problemas que pueden obstaculizar su desarrollo y fijarles metas. Ni los maestros ni los estudiantes se ven agobiados por evaluaciones nacionales. Una vez cada cinco años la escuela participa en un muestreo nacional de los resultados de aprendizaje relacionados con una asignatura concreta. Los maestros reciben información sobre los resultados de su escuela, pero no se publican esos resultados ni se comparan las escuelas entre sí (Junta Nacional de Educación, 2004; Halinen, 2006b).

Durante la educación básica los estudiantes no son divididos en grupos según sus aptitudes y normalmente estudian en grupos heterogéneos. Se fijan objetivos similares para todos los estudiantes, aunque la Ley de educación básica y el currículo básico exigen que las escuelas tomen en consideración las necesidades y modalidades de aprendizaje de cada estudiante utilizando medios pedagógicos como métodos de enseñanza diversos y adaptando el contenido de estudio a los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes. Para que ello sea posible, es necesario que los docentes dirijan bien sus grupos de estudio y orienten y apoyen a los estudiantes individualmente. Además, se prevé que determinen los puntos fuertes y las necesidades de todos sus alumnos a fin de poder proporcionarles planes de estudio personales. En los últimos años se ha hecho gran hincapié en la creación de entornos de aprendizaje diversos y un ambiente propicio e interactivo. Los docentes tienen más flexibilidad para formar grupos de estudio y fomentar la cooperación entre ellos, con lo que aumenta su trabajo en equipo tanto en la planificación de la instrucción como en situaciones docentes (Halinen, 2006b).

La intervención temprana en la educación básica brinda a los docentes la posibilidad de enfrentar los problemas de aprendizaje y desarrollo tan pronto los detectan. Por lo tanto, raras veces el número de estudiantes que repiten curso excede del aproximadamente 2% que repite el primero o el segundo curso, y la tasa de abandono es inferior al 0,5%. Todo estudiante que necesite apoyo tiene derecho a recibirlo, y muy diversas medidas de apoyo, aplicadas sistemáticamente, ayudan a que todos terminen la educación básica.

Si se cree que un niño no podría terminar el ciclo de educación obligatoria en el plazo previsto de nueve años, a causa de alguna discapacidad o enfermedad, puede comenzar su escolarización un año antes que el resto de los estudiantes y

tomar dos años de educación preprimaria. Otra opción sería que comience ese plan de educación obligatoria extendida a la edad de cinco años (Junta Nacional de Educación, 2004).

Los estudiantes con las discapacidades más graves no estudian asignaturas concretas, sino que, por el contrario, su instrucción se divide en ámbitos funcionales, como la capacidad motriz, el lenguaje y la comunicación, habilidades para la vida en sociedad, actividades de la vida cotidiana y la capacidad cognitiva. Sus progresos se evalúan atendiendo a esos ámbitos. Los niños con retraso mental profundo estudian casi siempre en el marco de sus propios grupos bajo la orientación de maestros y asistentes personales. Cada vez más, esas clases se vinculan con las escuelas generales (Junta Nacional de Educación, 2004).

Una vez concluido el ciclo de nueve años, los estudiantes pueden tomar otro año de educación básica no obligatoria, concebido como apoyo a los educandos con problemas de aprendizaje o desarrollo; alrededor del 4% de los educandos toma ese año adicional. Ese año adicional debe ser lo más flexible, personal y positivo posible, y en ocasiones puede combinarse con un empleo. Durante ese año los estudiantes pueden mejorar sus puntuaciones anteriores, así como su capacidad de aprendizaje, su autoestima y su motivación. También pueden adquirir conocimientos que necesitarán para sus estudios posteriores, lo que aumenta sus posibilidades de continuar sus estudios en la educación secundaria superior. Ese año adicional promueve la inclusión, ya que su objetivo es lograr que todo el grupo de edad pase de la educación básica a la educación secundaria superior (Junta Nacional de Educación, 2004).

Además de la jornada escolar ordinaria, los niños con necesidades especiales y los que cursan los cursos primero y segundo tienen a su disposición clubes extracurriculares y actividades posteriores a la jornada escolar. En el marco curricular establecido por la Junta Nacional de Educación para esas actividades figuran los objetivos y el contenido básico que las municipalidades deben respetar al organizar esas actividades (Junta Nacional de Educación, 2007). Los niños pueden participar en actividades muy variadas e interesantes, hacer los deberes escolares o reposar en un entorno seguro y tranquilo bajo la supervisión de profesionales (Rajala, 2007). Esas actividades tienen por objeto ayudar a la familia con la crianza de los niños y apoyar el desarrollo emocional y ético de éstos; también promueven la participación y la igualdad.

Estructuras para erradicar la exclusión

Al analizar el actual sistema de educación de Finlandia desde la perspectiva de la inclusión, debemos recordar que ese sistema ha evolucionado con el paso del tiempo (Naukkari, 2005; Saloviita, 2006a) y que se ha trabajado con moderación para lograr una inclusión plena.

La solidez del sistema de educación de Finlandia radica en sus estructuras y modelos funcionales, los cuales tienen la función primordial de erradicar la

exclusión, es decir, la segregación y marginación, en la educación y la sociedad. Esas estructuras y modelos constituyen una base firme para la inclusión. Igualmente decisivas son las actitudes y aptitudes de los maestros, para asegurar que determinados tipos de educandos puedan recibir una atención óptima. Asimismo, las autoridades municipales y los servicios sociales son importantes en la prestación del apoyo que puedan necesitar los estudiantes y sus familias.

El punto de partida de la educación siempre es la escuela de instrucción general más cercana al hogar, la cual debe asumir a los niños pertenecientes a su zona de atención. Si los educandos necesitan más asistencia para su aprendizaje o desarrollo, se prevén diversas medidas. En la actualidad las escuelas polivalentes aplican varias de esas medidas, tanto de carácter general como especial.

- Las medidas de apoyo general siguientes se aplican a todos los estudiantes:
- Los maestros hacen una diferenciación en la instrucción que imparten en función de las necesidades de los estudiantes;
 - Los maestros cooperan estrechamente con los padres o tutores;
 - Todos los estudiantes tienen derecho a recibir orientación y asesoramiento;
 - Todos los estudiantes pueden recibir servicios destinados a apoyar su salud física y bienestar psicosocial;
 - Los estudiantes temporalmente retrasados en sus estudios pueden recibir clases de recuperación.

Las medidas de apoyo especial están destinadas a los estudiantes con necesidades especiales:

- Los estudiantes con problemas menores de aprendizaje o ajuste pueden recibir educación a media jornada adaptada a la atención de necesidades especiales;
- Los estudiantes con problemas graves de aprendizaje, discapacidad, enfermedad, retraso del desarrollo, trastornos emocionales, etc., pueden recibir educación a jornada completa adaptada a la atención de necesidades especiales;
- Se dispone de intérpretes, así como de equipo, dispositivos y materiales complementarios (Junta Nacional de Educación, 2004; Koivula, 2008).

En cuanto al apoyo general, la diferenciación pedagógica permite que los maestros satisfagan las distintas necesidades de los educandos mediante el correspondiente ajuste de los temas lectivos, los métodos de enseñanza, las técnicas de trabajo y materiales didácticos, la evaluación de los estudiantes y sus observaciones al respecto, y la organización flexible de grupos, así como los entornos físicos y psicológicos del aprendizaje. Todos los estudiantes tienen derecho a recibir orientación y asesoramiento para desarrollar su capacidad de estudio y tomar decisiones acertadas en sus estudios y carreras. El apoyo psicosocial y de salud es un servicio prestado por psicopedagogos, trabajadores sociales y enfermeras escolares, y su objetivo es fortalecer la capacidad de aprendizaje de los estudiantes y facultarlos para que asuman la responsabilidad de sus propios estudios.

Por lo general, los estudiantes que precisan apoyo específico reciben clases de recuperación de sus propios maestros de clase o de asignatura, ya sea individualmente o en pequeños grupos después de la clase. Los educandos con problemas menores o discapacidades leves relacionados con su aprendizaje o ajuste tienen derecho a recibir educación a media jornada adaptada a la atención de necesidades especiales a cargo de maestros especializados en ese tipo de educación, quienes pueden trabajar junto con los maestros de clase o de asignatura durante las clases o individualmente con uno o varios educandos durante la jornada lectiva. Esos servicios suelen prestarse por un período determinado, normalmente uno o dos meses, pero se pueden prolongar de ser necesario. Esa educación especial a media jornada ha demostrado ser muy importante para lograr buenos resultados en el aprendizaje (Koivula, 2008; Moberg y Savolainen, 2008).

Si los estudiantes llegaran a necesitar más apoyo aún, es posible adoptar decisiones respecto de la educación adaptada a la atención de necesidades especiales. A partir de esas decisiones se formulan y ejecutan planes de educación individual. En esos planes se reflejan tanto los puntos fuertes como las dificultades del estudiante y se definen los distintos objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación; también se detalla la manera en que se desarrollará el entorno de aprendizaje y se impartirá la instrucción. Esos estudiantes pueden recibir clases en entornos ordinarios, ya sea en el marco de sus grupos anteriores o de grupos de estudio más pequeños, los cuales pueden ser grupos flexibles o grupos más permanentes dentro de la misma escuela adaptados a la atención de necesidades especiales. Los estudiantes que necesiten un apoyo mucho mayor pueden ser asignados a escuelas adaptadas a la atención de necesidades especiales, pero esos casos son menos frecuentes, ya que la educación adaptada a la atención de necesidades especiales se imparte cada vez más a menudo en escuelas ordinarias (Koivula, 2008).

Todas las escuelas polivalentes tienen su propio *grupo de bienestar del estudiante*, integrado por maestros y personal de salud. El grupo, que suele estar presidido por el director de la escuela, toma en consideración las preocupaciones expresadas por los maestros y analiza las medidas de apoyo óptimas que deberían aplicarse para contribuir al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, siempre en cooperación con los padres. También vigila los efectos que surten las medidas aplicadas a la evolución de los estudiantes (Peltonen, 2005).

Sin embargo, a veces los estudiantes presentan dificultades tan grandes, debido a enfermedades, discapacidades o problemas sociales, que no pueden estudiar en las escuelas locales ordinarias o las escuelas adaptadas a la atención de necesidades especiales, aun cuando recibieran un apoyo reforzado. En Finlandia se ha establecido una compacta red de seguridad educacional para garantizar que todos se beneficien de las oportunidades de aprendizaje. Esto se logra mediante la educación en hospitales, reformatorios y escuelas estatales adaptadas a la atención de necesidades especiales para estudiantes con discapacidades graves.

Cuando los educandos de preescolar, de la escuela polivalente o de la educación básica adicional no obligatoria ingresan en un hospital, tienen derecho a recibir instrucción en dicha institución. Ese es un servicio prestado por la municipalidad a que pertenece dicho hospital, independientemente del lugar de residencia del estudiante. Esa instrucción se basa en el currículo básico, y puede impartirse a título individual o en pequeños grupos, según el estado de salud del estudiante. El derecho a la instrucción no depende de la duración de la hospitalización; ese apoyo escolar puede durar lo mismo días que años (Ministerio de Educación, 2004).

Desde 2005 el gobierno viene asignando más recursos a la educación en hospitales en el marco de un proyecto nacional destinado a desarrollar ese ámbito de la educación. En el proyecto han participado en total 32 unidades docentes hospitalarias que funcionan en Finlandia. A fin de apoyar a las escuelas ordinarias respecto de la asistencia que éstas prestan a los niños antes y después de su hospitalización, se está elaborando un modelo funcional en el contexto de ese proyecto para que los niños tengan un aprendizaje lo más flexible posible y se sientan seguros, a pesar de los múltiples traslados que deben experimentar. Una hipótesis fundamental se refiere al hecho de que, cuando un estudiante está gravemente enfermo, es muy importante mantener la dinámica de la vida cotidiana y la alegría de aprender (Tilus 2007, 2008).

Los reformatorios son escuelas nacionales con régimen de internado en las que pueden vivir los niños cuando su vida de hogar y su asistencia habitual a la escuela se tornan imposibles a causa de problemas como el abuso de drogas o el alcoholismo, los trastornos del comportamiento y las crisis entre padres e hijos. Desde el punto de vista de la educación y los servicios de atención al niño, se trata de soluciones radicales a las que suele recurrirse como última opción cuando ninguna otra medida de apoyo fructifica. Finlandia tiene seis reformatorios públicos y dos privados, cada uno acoge alrededor de 20 estudiantes con un promedio de edad de 15 años. En general los educandos estudian en pequeños grupos en un entorno claramente prescrito y seguro.

En la actualidad Finlandia tiene siete escuelas públicas adaptadas a la atención de necesidades especiales que acogen a educandos con graves deficiencias visuales, auditivas o motrices, trastornos neurológicos, disfasia y autismo y otras discapacidades graves. En ellas se ofrece instrucción, así como servicios de orientación, rehabilitación y apoyo para facilitar el aprendizaje. Las escuelas públicas desempeñan una función especial como dependencias de apoyo y asesoramiento a los administradores públicos, las escuelas ordinarias y los padres. Las escuelas públicas se ocupan de la formación, así como de la fabricación de materiales y equipo apropiados y su préstamo a otras escuelas. También elaboran técnicas educativas y de rehabilitación y trabajan activamente en la preparación de programas de orientación y servicios que se ofrecen por Internet. Los estudiantes de las escuelas ordinarias con diagnósticos como los antes mencionados pueden ser acogidos en las escuelas adaptadas a la atención de necesidades especiales durante

un período de apoyo en que se supervisan todos los servicios de apoyo y demás disposiciones tomadas para su educación. Posteriormente se elabora un plan de educación en cooperación con la escuela ordinaria de donde procede el estudiante. Algunos estudiantes continúan sus estudios en esas escuelas públicas por períodos más prolongados, e incluso hasta concluir sus estudios, en particular aquellos con múltiples discapacidades graves que necesitan locales especiales diversos, equipo y materiales de apoyo poco comunes y maestros especialmente capacitados. No obstante, la mayoría de los estudiantes con discapacidades cursan estudios en sus escuelas locales (Junta Nacional de Educación, 2002).

El futuro

Cada cuatro años el Gobierno de Finlandia redefine la política de desarrollo de la educación y el Ministerio de Educación elabora un plan de educación e investigación. El último plan elaborado, correspondiente al período 2007-2011, da prioridad a varios cambios en el ámbito operativo que incidirán en el funcionamiento de las escuelas. En primer lugar, a medida que se reduce el grupo de edad surge un nuevo problema: ¿cómo asegurar el acceso equitativo a la educación y al mismo tiempo mantener una educación de alta calidad? En segundo lugar, los entornos y comunidades de aprendizaje extracurriculares se están volviendo cada vez más versátiles a medida que aumenta la influencia de los medios de información y en especial Internet. En tercer lugar, la autoridad de los padres se ve socavada por sus vidas de trabajo intensas e inciertas y por los cambios producidos en las estructuras familiares. Por último, los cambios que tienen lugar en la sociedad provocan cambios en las escuelas también: además de las grandes expectativas de aprendizaje que se crean, cada vez más se espera que las escuelas apoyen el bienestar general de los estudiantes, así como su desarrollo emocional, su capacidad para vivir en sociedad y sus aptitudes éticas y estéticas (Ministerio de Educación, 2008).

En los últimos años el Ministerio de Educación ha trabajado activamente en la elaboración de estrategias orientadas a mejorar el bienestar del estudiante y reforzar las prácticas inclusivas en la enseñanza preescolar y la educación básica. El Ministerio recalca que la vida cotidiana de una comunidad escolar comprende factores que pueden favorecer o afectar el aprendizaje y el bienestar del niño. En el mejor de los casos, la escuela promueve la interacción y participación de los estudiantes, lo que a su vez aumenta su bienestar. Para ello es necesario que existan objetivos y procedimientos de trabajo claramente definidos, métodos de trabajo versátiles y una respuesta realista y alentadora de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2005).

En la nueva estrategia de educación especial (Ministerio de Educación, 2007) se recalca que todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, tienen derecho a recibir educación preescolar y a asistir a escuelas polivalentes ordinarias próximas a sus hogares. La estrategia se concentra en la educación ordinaria y la intensificación del apoyo preventivo. También persigue el

objetivo de eliminar el estigma de la “medicalización” de la educación adaptada a la atención de necesidades especiales y hacer mayor hincapié en la evaluación pedagógica como punto de partida de toda planificación educacional. A principios de 2008 el Ministerio de Educación asignó importantes recursos a la formación pedagógica y a las actividades de desarrollo de las municipalidades. Los resultados de investigaciones recientes también indican claramente que los maestros de las escuelas polivalentes de Finlandia respetan a sus alumnos y muestran una gran disposición a utilizar métodos diversos para satisfacer sus necesidades individuales y asegurar un buen aprendizaje (Atjonen *et al.*, 2008).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, estamos seguros de que la educación inclusiva está firmemente establecida in Finlandia. Avanzamos en este empeño junto a otros países nórdicos con los que compartimos nuestra viva inclinación por construir una sociedad de bienestar democrática y asegurar la igualdad en la educación. En el Taller internacional UNESCO/OIE sobre educación inclusiva, Países nórdicos, celebrado en marzo de 2008 en Helsinki, se reafirmaron esos objetivos y retos futuros comunes, los cuales quedaron reflejados en la Hoja de ruta nórdica hacia la educación inclusiva. Nuestros puntos fuertes parecen ser la coherencia y flexibilidad del sistema de educación; una dirección pedagógica acertada; la fuerte participación de los estudiantes; la buena formación de los maestros, que se distinguen por ser profesionales reflexivos que establecen relaciones cálidas con sus educandos; y un enfoque multidisciplinario y de cooperación de la educación inclusiva.

Nuestro principal reto, tanto en Finlandia como en otros países nórdicos, consiste en aprender a convivir con la diversidad y el multiculturalismo crecientes de la sociedad y la escuela. Ante esa diversidad, tenemos que desarrollar la capacidad de los maestros y fomentar prácticas de instrucción en que se prevean grupos de estudio heterogéneos. Debemos perfeccionar la educación de los niños en la primera infancia e integrarla más en el sistema de educación. También necesitamos encontrar mejores formas de intervención temprana, apoyo preventivo y apoyo multidisciplinario, así como medios de reducir la educación adaptada a la atención de necesidades especiales en entornos separados y mejorar aquello que no podemos cambiar. Por último, deberíamos encontrar la manera de transmitir el espíritu de la inclusión de la educación básica a la educación posbásica y motivar a todos a convertirse en educandos activos.

En la actualidad, la igualdad en la educación en Finlandia se consolida a medida que nos adentramos en la cuarta etapa de desarrollo de la inclusión, en la que se concibe el aprendizaje como un proceso “a lo largo y ancho de la vida”. La educación y cuidado del niño en la primera infancia, junto con la enseñanza preescolar y la educación básica, sientan sólidos cimientos para el aprendizaje. Teniendo en cuenta su poca población, Finlandia necesita un alto nivel de educación y de conocimientos especializados. No podemos darnos el lujo de permitir que nadie se aparte del camino del aprendizaje permanente. Para la persona, la educación es siempre una vía hacia la participación cultural, tanto a nivel local como en este mundo nuestro cada vez más

globalizado. El aprendizaje abre una senda hacia el tesoro común de la humanidad: la aceptación y el intercambio de valores y competencias en el marco de la interacción con los demás. Nuestro deber es preparar a todos nuestros niños para que puedan enfrentar un futuro incierto con las competencias adecuadas, así como con esperanza y previsión (Halinen y Järvinen, 2007).

Cinco tesis sobre la inclusión

Sobre la base de la experiencia adquirida por Finlandia en la educación inclusiva, proponemos cinco esferas de desarrollo que deberían tenerse en cuenta para seguir avanzando por el camino de la inclusión. Debemos definir los valores y objetivos de la educación, las nuevas medidas que han de adoptarse, la manera de desarrollar el espíritu y la cultura de trabajo en todo el sistema de educación, el modo de perfeccionar los maestros y apoyarlos, y la función y el proceso del currículo.

En primer lugar, el concepto de la educación inclusiva se basa en los valores abrazados por una sociedad. La principal filosofía de los finlandeses es que las personas tienen derechos y responsabilidades en su desarrollo como seres humanos y como miembros de la sociedad capaces de contribuir a ella. Para asegurar una educación básica igual para todos es preciso contraer el compromiso mental y económico de alcanzar ese objetivo.

En segundo lugar, para que la inclusión cumpla su cometido, todos los niños deben asistir a la escuela, por lo que las decisiones sobre la distancia entre el hogar y la escuela y los gastos de educación deben facultar a todas las familias para que efectivamente puedan enviar a sus hijos a la escuela. Una vez cumplidas esas condiciones, debemos seguir trabajando para lograr que todos los niños terminen al menos la educación básica, sin antes abandonar. Sólo si siguen asistiendo a la escuela se les puede ayudar a terminar sus estudios. Al repetir curso, los estudiantes se convierten en una carga económica para la sociedad y pueden sentirse segregados. A fin de mantener baja la tasa de repetición de curso, debemos continuar ideando procedimientos y métodos docentes que promuevan el aprendizaje y bienestar de los niños, de manera que todos puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos.

En tercer lugar, en los planos local y nacional, la inclusión exige voluntad colectiva y una cultura de trabajo común en que se valore la participación de todos los miembros de la sociedad. Para ello es necesario contar con modelos de trabajo basados en la colaboración y procesos pedagógicos inclusivos que permitan a todos contribuir equitativamente. El punto de partida está en las necesidades de los estudiantes y los objetivos que ellos mismos se han fijado para su desarrollo. El logro de esos objetivos requiere el respaldo de la familia. El personal de la escuela debe tener los conocimientos especializados requeridos para satisfacer las necesidades de apoyo de los estudiantes y coordinar los objetivos individuales de sus estudiantes con metas de importancia social. Además, la cultura escolar debe propiciar que los educandos se sientan respetados e integrados en la comunidad, y

respetar los objetivos de aprendizaje de cada uno. Cuando esto ocurre, la diversidad se percibe como una virtud y un recurso. Cada jornada escolar debería propiciar una interacción caracterizada por la atención y el aliento, en la que los maestros escuchen a los estudiantes y apliquen medidas de intervención temprana y de apoyo en la clase.

En cuarto lugar, la inclusión depende en gran medida de los métodos positivos aplicados por los maestros y la sólida capacidad profesional de éstos. Todos los días, el maestro debe satisfacer las necesidades de sus estudiantes y contribuir a su buen desempeño. Para ello, necesitan recibir el apoyo de toda la sociedad. En los planos nacional y local, las autoridades encargadas del apoyo social a las familias, así como de la atención médica, los servicios culturales y de atención a la juventud, deberían apoyar la labor de los maestros y las escuelas. Se trata de un proceso interactivo: a medida que el sistema de educación y las escuelas inculcan el criterio de la inclusión en los maestros, estos últimos están en mejores condiciones de influir en el desarrollo de sus escuelas y de la educación en general y, por ende, contribuir a él. Los maestros deben estar facultados para llegar a soluciones basadas en su evaluación especializada de las necesidades de los estudiantes y de las oportunidades locales que determinen. No se les debe agobiar con pruebas, evaluaciones o inspecciones que consuman mucho tiempo y recursos. Por el contrario, necesitan una formación de alta calidad antes del empleo y oportunidades para continuar su desarrollo profesional mediante la capacitación en el empleo y el mantenimiento de contactos profesionales con otros maestros.

Por último, el currículo debe ser expresión de los valores básicos de inclusión de la educación y de la voluntad consensual de desarrollar la educación. En ese sentido, debería facilitar la formulación y aplicación locales de la instrucción inclusiva. La participación de los maestros en la formulación de los currículos de sus propias escuelas hace que tomen mayor empeño en alcanzar objetivos comunes y aplicar procedimientos docentes inclusivos.

Los procesos de análisis y evaluación de los currículos deberían ser abiertos, favorables e interactivos. Esto debe lograrse mediante la cooperación entre los administradores nacionales y locales, entre las autoridades municipales, los directores de escuela y los maestros, y entre los maestros y los estudiantes. Cuando el trabajo se basa en la confianza, con un alto nivel de expectativas y el respaldo de estructuras y procedimientos favorables, las personas reaccionan dando lo mejor de sí. Esa es la clave del éxito en la educación y, sin lugar a dudas, en la inclusión.

Referencias

- Arinen, P.; Karjalainen, T. 2007. *PISA 2006: Ensituloksia* [PISA 2006: primeros resultados]. OCDE, PISA; Opetusministeriö, Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus. Informe del Ministerio de Educación, Finlandia, n° 38, 2007.
- Atjonen, P. et al. 2008. *Tavoitteista vuorovaikutukseen* [De los objetivos a la interacción]. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 30. Informe del Consejo de Evaluación de la Educación de Finlandia, n° 30, 2008.

- Comité sobre el currículo de la escuela polivalente. 1970. *Committee Deliberations I* [Deliberaciones del Comité, primera parte]. *Opetussuunnitelman perusteet. Komiteanmietintö 1970: A5*. Helsinki: Kouluhallitus.
- Cox, C. 2007. *Inclusive Education and Inclusive Society. What can we do and promote from the educational systems?* [La educación inclusiva y la sociedad inclusiva: ¿qué podemos hacer y promover desde los sistemas de educación?]. Ponencia presentada en el Taller internacional sobre educación inclusiva, América Latina – Regiones Cono Sur y Andina, 12-14 de septiembre de 2007. Buenos Aires, Argentina.
- Grubb, W.N. 2007. Dynamic inequality and intervention: Lessons from a small country [Desigualdad e intervención dinámicas: la experiencia de un pequeño país]. *Phi Delta Kappan*, vol. 89, n° 2, págs. 105-114.
- Hakkarainen, P. 2002. Varhaiskasvatus ja tieteellinen tutkimus [La educación del niño en la primera infancia e investigaciones científicas conexas]. *Kasvatus*, vol. 33, n° 2, págs. 133-147.
- Halinen, I. 2006a. The Finnish Curriculum Development Process [El proceso de elaboración del currículo finlandés.]. En: Crisan, A. (comp.). *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change*. Centrul Educatia 2000+ y UNESCO/OIE Bucarest: Humanitas Educational, págs. 62-78.
- Halinen, I. 2006b. L'école de l'équité et de l'intégration: Le cas de la Finlande [La escuela de la igualdad y la inclusión: el caso de Finlandia]. *Revue internationale d'éducation*, n° 41.
- Halinen, I. 2007. Der Lehrplan der Gemeinschaftsschule und die Weiterentwicklung der Schulausbildung in Finnland [El currículo de la escuela polivalente y desarrollo de la educación en Finlandia]. En: Sarjala, J.; Häkli, E. (comps.). *Jenseits von PISA: Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen*. Berlín: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Halinen, I.; Järvinen, R. (comps.). 2007. *Future's Education* [La educación del futuro]. Helsinki: Junta Nacional de Educación de Finlandia.
- Halinen, I.; Kauppinen, J.; Yrjölä, P. 2006. Que savent les élèves en Finlande? [¿Cuánto saben los estudiantes en Finlandia?]. *Revue internationale d'éducation*, n° 43.
- Halinen, I.; Pietilä, A. 2005. Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä [Desarrollo de la escuela polivalente]. En: Hämäläinen, K.; Lindström, A.; Puhakka, J. (comps.). *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, págs. 95-107.
- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetuksen ja inklusion tilan tulkinnasta kommentteja Saloviidalle [Observaciones sobre la valoración del Profesor Saloviita sobre la situación de la educación adaptada a la atención de necesidades especiales y la inclusión]. *Kasvatus* 5/2006, págs. 505-507.
- Junta Nacional de Educación. 2000. *National Core Curriculum for Preschool Education* [Currículo básico nacional de la enseñanza preescolar]. Helsinki: Junta Nacional de Educación.
- Junta Nacional de Educación. 2002. Valtion erityiskoulut palvelevat [Funcionamiento de las escuelas especiales públicas]. Helsinki: Opetushallitus.
- Junta Nacional de Educación. 2004. *National Core Curriculum for Basic Education* [Currículo básico nacional de la enseñanza preescolar]. Helsinki: Junta Nacional de Educación de Finlandia.
- Junta Nacional de Educación. 2007. *Before- and after-school activities* [Actividades antes y después de las horas lectivas]. Helsinki: Junta Nacional de Educación de Finlandia.
- Kartovaara, E. (comp.). 2007. *Perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus* [Reforma del currículo de 2004 para la educación básica]. Helsinki: Opetushallitus.
- Ketovuori, H. 2007. Inklusion haasteet perusopetuksessa [Dificultades de la inclusión en la educación básica]. *Kasvatus* 1/2007, págs. 63-65.
- Kivirauma, J. 1998. Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana [La normalidad como currículo oculto en la educación adaptada a la atención de necesidades especiales]. En: Ladonlahti, T.; Naukkarinen, A.; Vehmas, S. (comps.). *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet* [¿Fuera de la norma o especial? Alcance de la educación adaptada a la atención de necesidades especiales]. Jyväskylä: AtenaKustannus. págs. 203-215.

- Koivula, P. 2008. Inclusive Education in Finland [La educación inclusiva en Finlandia]. Ponencia presentada en el Taller internacional sobre educación inclusiva, Países nórdicos, 6-7 marzo 2008, Helsinki.
- Kokkala, H.; Savolainen, H. 2002. Koulutusta kaikille [Educación para todos]. *NMI-bulletin* vol. 12, n° 4. Niilo Mäki Instituutti, Jyväskylän yliopisto. págs. 26-31.
- Kupari, P.; Välijärvi, J. 2005. *Osaaminen kestäväällä pohjalla: PISA 2003 Suomessa* [Base sostenible del aprendizaje y las competencias: PISA 2003 en Finlandia]. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Lindström, A. 2001. Tie oppivelvollisuuden säätämiseen [Hacia la educación obligatoria]. En: Kuikka, M.T.; Lindström, A.; Merimaa, E.; Elo, P. (comps.). *Koko kansan koulu–80 vuotta oppivelvollisuutta: Suomen Kouluhistoriallinen Seura ry.* Jyväskylä: Opetushallitus, págs. 15-100.
- Mäensivu, K. 2004. Kumppanuuteen perustuva yhteistyö koulun toimintatapana [Cooperación basada en alianzas como modalidad de trabajo en la escuela]. En: Vitikka, E.; Saloranta-Eriksson, O. (comps.). *Uudistuva perusopetus.* Helsinki: Opetushallitus, págs. 97-114.
- Merimaa, E. 2004. Uudistuva perusopetus, esipuhe [Transformación de la educación básica]. En: Vitikka, E.; Saloranta-Eriksson, O. (comps.). *Uudistuva perusopetus.* Helsinki: Opetushallitus, págs. 5-6.
- Ministerio de Educación. 2004. *Report of the Committee on Improving the Conditions and Financing of Hospital Education* [Informe del Comité encargado del mejoramiento y la financiación de la educación en hospitales]. Informes del Ministerio de Educación, Finlandia, n° 8, 2004.
- Ministerio de Educación. 2005. *Report of the Committee for School Welfare* [Informe del Comité de servicios sociales escolares]. Informes del Ministerio de Educación, Finlandia, n° 27, 2005.
- Ministerio de Educación. 2007. *Special Education Strategy* [Estrategia de educación especial]. Informes del Ministerio de Educación, Finlandia, n° 47, 2007.
- Ministerio de Educación. 2008. *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2007-2012.* [Plan de desarrollo de la educación y las investigaciones correspondiente al período 2007-2012]. Informes del Ministerio de Educación, Finlandia, n° 9, 2008.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta [La educación inclusiva desde el punto de vista del maestro]. En: Murto, P.; Naukkarinen, A.; Saloviita, T. (comps.). *Inklusion haaste koululle.* Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, págs. 82-95.
- Moberg, S.; Savolainen, H. 2008. Suomalaisten 9- ja 15-vuotiaiden lukutaidon muutos 1960-luvulta 2000-luvulle [Cambios registrados en la capacidad de lectura de los estudiantes finlandeses de 9 a 15 años de edad en los decenios de 1960 a 2000]. *Kasvatus* 1/2008. págs. 31-38.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa: Koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjänä [La disciplina y la inversión de la carga: la cuestión de los problemas de aprendizaje al definir la educación adaptada a la atención de necesidades especiales]. En: Ladonlahti, T.; Naukkarinen, A.; Vehmas, S. (comps.). *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet.* Jyväskylä: AtenaKustannus, 1, págs. 82-202.
- Naukkarinen A. 2005. *Osallistavaa koulua rakentamassa Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista* [La edificación de la escuela participativa: Estudio del proceso de incorporación de las escuelas adaptadas a la atención de necesidades especiales en la educación ordinaria]. Helsinki: Opetushallitus.
- OCDE. 2005. *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Statistics and indicators for curriculum access and equity* [Los estudiantes con discapacidad, problemas de aprendizaje y desventajas: estadísticas e indicadores del acceso y la equidad en los currículos]. Junta Directiva del Centro de Investigación e Innovación en Materia de Enseñanza, 7-8 noviembre. París: OCDE.
- Pekkala, L. 2006. Osallistava kasvatus [La educación inclusiva]. *Kasvatus* 4/2006. págs. 323-325.
- Peltonen H. (comp.). 2005. *Opiskelun tuki esi-ja perusopetuksessa* [Apoyo al aprendizaje en la enseñanza preescolar y la educación básica]. Helsinki: Opetushallitus.

- Pinola, M. 2008. *Integraatio ja inklusio peruskoulussa*. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. [La integración y la inclusión en la educación básica. Actitudes de los maestros acerca de una escuela común para todos]. *Kasvatus* 1/2008, págs. 39-49.
- Rajala, R. (comp.). 2007. *Lapsen parhaaksi: Tukea aamu- ja iltapäivätoimintaan* [Por el bien del niño: apoyo a las actividades anteriores y posteriores a la escuela]. Helsinki: Opetusministeriö, Opetushallitus.
- Rinne, R. 2001. Suomalainen yhtenäiskoulu ja ylikansallinen koulutuspolitiikka [La escuela integral finlandesa y la política de educación transnacional]. *En*: Kuikka, M.T.; Lindström, A.; Merimaa, E.; Elo, P. (comps.). *Koko kansan koulu–80 vuotta oppivelvollisuutta: Suomen Kouluhistoriallinen Seura ry*. Jyväskylä: Opetushallitus, págs. 127-145.
- Saloviita, T. 2006a. Erityisopetus ja inklusio [La educación adaptada a la atención de necesidades especiales y la inclusión]. *Kasvatus* 4/2006, págs. 326-342.
- Saloviita, T. 2006b. *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistuva kasvatus* [El aprendizaje cooperativo y la educación inclusiva]. Opetus 2000. Juva: PS-Kustannus.
- Saloviita, T.; Murto, P.; Naukkarinen, A. 2001. Johdanto teokseen Inklusion haaste koululle [Prefacio del libro *Challenges of inclusion for schools*]. *En*: Murto, P.; Naukkarinen, A.; Saloviita, T. (comps.). *Inklusion haaste koululle*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sarjala, J. 2001. Ainoakaan lapsi ei jää huomaamatta [Que ni un solo niño pase inadvertido]. *En*: Kuikka, M. T.; Lindström, A.; Merimaa, E.; Elo, P. (comps.). *Koko kansan koulu–80 vuotta oppivelvollisuutta: Suomen Kouluhistoriallinen Seura ry*. Jyväskylä: Opetushallitus, págs. 11-14.
- Tilus, P. (comp.). 2007. *Sairaalaopetus tänään* [La educación en los hospitales hoy en día]. Jyväskylä: *Saireke–hankkeen raportteja ja kehittämismateriaaleja 1*.
- Tilus, P. (comp.). 2008. *Sairaalakoulut 2008* [Unidades docentes hospitalarias 2008]. Jyväskylä: *Saireke-hankkeen raportteja 2*.
- Tuunainen, K.; Ihatsu, M. 1996. *Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa* [Tendencias de desarrollo en la organización de la educación adaptada a la atención de necesidades especiales en Finlandia]. *En*: Blom, H. et al. (comps.). *Erityisopetuksen tila*. Arviointi, Helsinki: Opetushallitus, págs. 7-24.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [La Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales]. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Salamanca (España), 10 de junio de 1994. Disponible en línea en la dirección siguiente: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO. 2008. *EFA Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015. Will we make it?* [Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo: Educación para Todos en 2015: ¿Alcanzaremos la meta?]. París: UNESCO.
- Uusikylä, K. 2005. Rakastettu ja vihattu peruskoulumme [Nuestra querida y odiada escuela polivalente]. *En*: Hämäläinen, K.; Lindström, A.; Puhakka, J. (comps.). *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, págs. 13-17.
- Väljärvi, J. 2003. The System and How Does it Work–Some Curricular and Pedagogical Characteristics of the Finnish Comprehensive School [El sistema y su funcionamiento: algunas características curriculares y pedagógicas de la escuela polivalente finlandesa]. *Education Journal*, vol. 31, n° 2, 2003. Universidad China de Hong Kong, págs. 31-55.
- Väljärvi, J. et al. 2002. *The Finnish success in PISA and some reasons behind it* [El éxito de Finlandia en la evaluación PISA y algunos de sus motivos]. Universidad de Jyväskylä, Instituto de Investigaciones de la Educación.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot [¿Cómo aprender a vivir juntos? Los múltiples rostros de la inclusión]. *En*: Murto, P.; Naukkarinen, A.; Saloviita, T. (comps.). *Inklusion haaste koululle*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, págs. 12-29.

- Vehmas, S. 2001. Etiikka erityiskasvatuksen ja vammaistutkimuksen perustana [La ética como base de las investigaciones relativas a las necesidades educativas especiales y la discapacidad]. *En*: M. Jahnukainen, (comp.). *Lasten erityishuolto ja-opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, págs. 364-375.
- Viittala, K. 2005. Lapsuus ja erityinen tuki päivähoitossa [La infancia y la prestación de apoyo especial en las guarderías]. *En*: Kontu, E.; Suhonen, E. (comps.). *Erytyispedagogiikka ja varhaislapsuus*. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, págs. 9-30.

Notas biográficas de las autoras

Irmeli Halinen (Finlandia). Directora de la Dependencia de Desarrollo de la Educación Preescolar y Básica de la Junta Nacional de Educación de Finlandia. También es miembro del Consejo de Evaluación de la Educación de Finlandia y de la Comisión Nacional Finlandesa de la UNESCO, así como miembro permanente, en calidad de experta, de la Junta Asesora del Ombudsman para la Infancia en Finlandia. Desde el decenio de 1970 participa activamente en el desarrollo de la educación básica y en otros proyectos nacionales de reforma de Finlandia.

Ritva Järvinen (Finlandia). Asesora Superior de la Junta Nacional de Educación de Finlandia. Posee vasta experiencia como docente y directora de escuela. Junto con Irmeli Halinen, tiene a su cargo la dirección de la Comunidad de Práctica Nórdica, establecida por la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO.

“No olvidemos este problema”: examen de la educación inclusiva en la Sudáfrica rural

Claudia Mitchell, Naydene de Lange y Nguyen-Thi Xuan Thuy

Resumen. La educación inclusiva constituye un nuevo proyecto de reforma de la educación que abarca un amplio abanico de dimensiones sociopolíticas, culturales, éticas, personales e interpersonales. Los esfuerzos dirigidos a la inclusión educativa exigen compromisos, responsabilidades e iniciativas a todos los participantes para tener presentes los significados y fines de la educación y de la justicia social, y participar y tomar las medidas colectivas necesarias en su lucha por combatir las diversas formas de exclusión social y educativa. El presente estudio presenta una iniciativa educativa destinada a implantar la educación inclusiva en el entorno rural de KwaZulu-Natal, una zona de Sudáfrica fuertemente deprimida por la pandemia del VIH y el SIDA. Sirviéndose de la creación de proyectos para la filmación de documentales en vídeo con participación colectiva en dos escuelas, las autoras intentan potenciar las voces y acciones de los docentes en su esfuerzo por enfrentarse a los problemas de la pobreza y marginalidad a los que se ven sometidos numerosos niños. Los resultados que emanan de estas actividades colectivas con los docentes repercuten en el proceso de formulación de políticas, lo que, a su vez, podría transformar la implantación y estructuración de las investigaciones sobre políticas educativas.

Palabras claves: Sudáfrica rural • VIH y SIDA • educación inclusiva • medida social

Introducción

Con su expresión “*No olvidemos este problema*”, uno de los docentes que participaban en la creación de un vídeo documental para el Proyecto Aprender

Versión original : inglés

C. Mitchell
Facultad de Educación, Universidad de McGill, Montreal, QC, Canadá
Correo electrónico: claudia.mitchell@mcgill.ca

N. De Lange
Correo electrónico: delangen@ukzn.ac.za

N.-T. Xuan Thuy
Correo electrónico: ntxuanthuy@gmail.com

juntos sobre las cuestiones que afectan a la vida profesional de los docentes, concretó el ímpetu que los educadores normales y corrientes inyectan a la educación de sus educandos.¹ Si consideramos el llamamiento al acceso y a la prestación de “Educación de Calidad para Todos” (UNESCO, 1994) a nivel mundial y los cambios que han acaecido en Sudáfrica, en especial desde las fechas en que se celebraron los comicios democráticos en 1994 – en los que el sector de la educación ha logrado cambios considerables acercándose a la “educación basada en resultados” (RSA. DoE, 1995) y a la “educación inclusiva” (RSA. DoE, 2001) mediante la aplicación de políticas innovadoras –, veremos que aún quedan impedimentos importantes en lo que a dicho acceso y prestación de educación de calidad respecta, para que los educandos puedan ser educados y respaldados holísticamente y el proceso de aprendizaje pueda tener lugar de forma óptima y sin perturbaciones (De Lange, 2008). Sin embargo, en unos momentos en los que la Educación para Todos debiera estar mejorando, nos encontramos con que hay escuelas y comunidades azotadas duramente por el VIH y el SIDA, especialmente en lo que respecta a educandos infectados, que han quedado huérfanos (RSA. DoE, 1997), en riesgo, que son víctimas de violencia de género, que han perdido a un allegado, etc. (De Lange *et al.*, 2006). En primera línea frente a tales dificultades y aplicaciones de políticas se encuentran los docentes, quienes a menudo están deficientemente preparados y dotados de materiales y recursos o competencias, pero que están listos para enfrentarse a esos desafíos y a poner en práctica las políticas. De ello no se desprende que los gobiernos y los que formulan tales políticas queden exentos de su responsabilidad de buscar soluciones para mejorar la aplicación, al verse obligados a respaldar plenamente a las comunidades (docentes, niños y jóvenes) con bienes y recursos. En el marco de tal modelo – lo que Eloff y Ebersöhn (2004) denominan “planteamientos dotados de medios” – todas las aportaciones cuentan (Mitchell, Moletsane y De Lange, 2007a).

La vulnerabilidad de los niños, de las familias, de las escuelas y comunidades se complica en aquellas zonas en las que la pandemia se concentra, por ejemplo, en las zonas rurales (Hunter y Williamson, 2002). El carácter rural de algunas provincias (amén de las cuestiones conexas de la pobreza, la escasez de recursos humanos y materiales, prestaciones de servicios, etc.) nos plantea repensar la implantación (y abrir nuevas posibilidades al discurso de aplicación), lo que es decisivo para lograr un cambio social. En el caso de KwaZulu-Natal, la provincia en la que hemos venido trabajando, más del 30% de los niños de algunos distritos han quedado huérfanos (comunicación personal, Badcock-Walters, 2005), más del 25% de los jóvenes son seropositivos (CAPRISA, 2006; De Lange *et al.*, 2006;

1. El proyecto, titulado *Learning together: towards an integrated participatory approach to youth, gender and HIV/AIDS interventions in rural KwaZulu-Natal Schools* [Aprender juntos: hacia un planteamiento participativo integral para la intervención a favor de la juventud, el género y el VIH/SIDA en las escuelas rurales de KwaZulu-Natal], lo financia la *National Research Foundation* y en él trabajan Naydene de Lange, Claudia Mitchell, Relebohile Moletsane, Jean Stuart, Thabisile Buthelezi, Myra Taylor y Fikile Mazibuko. La sede del proyecto está en el *Centre for Visual Methodologies for Social Change* de la Universidad de KwaZulu-Natal, (Sudáfrica) (<www.cvm.org>).

Rosenberg, 2006) y, al igual que en otras partes de Sudáfrica, un gran número de los mejores docentes han caído víctimas de la infección, dejando tras ellos escuelas superpobladas y mal dotadas de recursos humanos (Keller, 2005). A todos estos problemas se les suma la marginación social y el estigma social (Van den Boom *et al.*, 2006) en las escuelas y en la comunidad, lo que agrava el problema y dificulta aún más la implantación de la educación inclusiva. Este “apartamiento social” (Bauman, 1997), que se encarna en los infectados por el VIH o en los que se ven afectados por él, fomenta la exclusión de un grupo de educandos que debieran quedar incluidos en el proceso educativo para poder tener acceso a la educación y pasar a ser autosuficientes. Si bien en nuestro artículo nos centramos en los educandos que han quedado huérfanos, la educación inclusiva remite a la discapacidad y también a otros impedimentos para aprender y desarrollarse, tales como el género, la orientación sexual, la raza, la etnia, la cultura y el trasfondo socioeconómico del que se proceda (RSA. DoE, 1997). La inclusión es una aspiración de la educación democrática y, por ende, su proyecto aborda las experiencias de todos los educandos de las escuelas (Slee, 2001a). Tras considerar lo antedicho en el contexto del VIH y del SIDA, el artículo emplaza primeramente las tareas en el marco del actual discurso de aplicación; en segundo lugar describe la creación colectiva de un vídeo en el que participan los docentes, ofrece un examen detallado de dos documentales en vídeo – *Needy learners* [Educandos necesitados] y *Poverty* [Pobreza] – que éstos realizaron durante un taller de creación de documentales en vídeo con participación colectiva como un ejemplo de lo que ellos mismos identificaron y en el que asumieron el reto de la educación para todos y, en tercer y último lugar, sitúa las repercusiones de esta tarea en el contexto de otras cuestiones más ambiciosas, en las que se plantea el trabajo “desde las bases” en relación a la formulación participativa de políticas.

El discurso de la inclusión

Al observar los discursos que han influenciado las decisiones a favor de la inclusión en todo el mundo (incluida Sudáfrica), Naicker (1999) se remite a los tipos de discurso de Fulcher (1989) que se han elaborado en el campo de la educación especializada, es decir, el discurso médico, el discurso profano, el discurso de la beneficencia y el discurso social o de los derechos. En todos ellos se han empleado ingentes volúmenes de tinta – al igual que en el anterior discurso sobre la justificación – que fue instrumental en la creación de la urdimbre de una argumentación convincente sobre la inclusión. Lo deseable de la inclusión, y de “su connotación de respeto y colaboración con miras a lograr el objetivo social” es incuestionable (Green y Engelbrecht, 2007, p. 5). Pero a pesar de ello, su forma y los aspectos prácticos de su implantación en los entornos educativos sigue siendo, sin embargo, tema de un continuo debate e investigación (ibíd.). Estos autores coinciden, por lo tanto, con Dyson (1999) en que el tiempo de los discursos de justificación ya ha pasado y que, ahora, lo pertinente, es el discurso de la praxis. El

acento del presente artículo recae en la importancia del actual discurso de la puesta en práctica, lo que sitúa en lugar predominante los retos a los que se enfrenta la Educación para Todos (UNESCO, 1994).

En un país rico en políticas pero que, con frecuencia, se considera deficiente en su aplicación, es necesario analizar las presunciones subyacentes sobre formulación de políticas y su aplicación. Slee (1998) plantea las siguientes cuestiones en lo que a la elaboración de teorías sobre la educación inclusiva concierne: ¿Quién elabora la teoría? y ¿con qué objeto se elaboran y despliegan tales teorías? En el marco del actual contexto educativo de Sudáfrica, la segunda cuestión tiene su importancia. El nuevo gobierno democrático que salió de las urnas en 1994 necesitaba cambiar la configuración existente de educación general y educación especial, que constaban como dos entidades diferentes, con el fin de aunarlas y crear un “sistema de formación y educación inclusiva” único (RSA. DoE, 2001) con miras a efectuar cambios educativos y sociales en la sociedad. A tal efecto, se generó una ingente cantidad de energía para elaborar una política apropiada con la que lograr tales fines, pero dicha energía parece haberse disipado en el curso de su implantación, dejando a los docentes – que ya de por sí carecen de apoyo – a que se enfrenten al reto de hacer que dicha política dé resultados. Es así pues que preguntamos ¿quién elabora esas criterios? y ¿con qué objeto se elaboran y despliegan tales criterios? ¿cuáles serían los resultados si la elaboración de tales normas contemplara un mayor grado de participación colectiva? Es ésta una cuestión que tratamos en la sección de implantación de políticas del presente estudio. ¿Cómo influenciaría ello el despliegue o implantación de políticas?

Es en esta praxis de las políticas, en el marco del discurso de “implantación”, en el que se sitúa nuestro artículo. La creación de un tipo de educación notoriamente diferente es un proyecto en curso que conlleva muchos desafíos, y no una mera cuestión de cambio de políticas. Algunos de estos cambios serán genéricos, pero otros sí serán específicos a ciertos contextos (Green y Engelbrecht, 2007), como por ejemplo es el caso del actual contexto de Sudáfrica en los tiempos del SIDA. Los retos atañen, por ejemplo, al currículo, a la educación del docente y a la creación de capacidades, a los recursos materiales y financieros, a las actitudes de los docentes, a la provisión de apoyos, y así sucesivamente. El presente artículo da también importancia a la prestación de servicios, ya sea directamente (un profesional ayuda al educando) o indirectamente (un profesional ayuda al docente a que ayude al educando) con el fin de apoyar al educando que tenga necesidades especiales y, de esta manera, posibilitar la educación inclusiva. A este respecto, el uso del término “necesidades especiales” remite a los servicios y apoyos que se prestan a los educandos, a diferencia del significado anterior, en el que la expresión “educación especial” podía con frecuencia significar un lugar donde se imparte educación (Slee, 1998). Este tipo de inclusión dotada de apoyos es lo que Slee denomina “inclusión sostenida”, lo que supone que al educando se le dota, directa o indirectamente, con el apoyo necesario en el marco de un aula ordinaria. En Sudáfrica, y concretamente en la zona rural en la que trabajamos en nuestro proyecto

de investigación, la “inclusión sostenida” no existe o, si existe, lo hace de forma limitada. Es en este entorno en el que la inclusión sostenida no existe en el que vemos cómo los docentes de nuestro proyecto se ven forzados a decidir cómo apoyar las necesidades especiales del educando infectado o afectado por el VIH o el SIDA. Las siete funciones definidas en las “Norms and standards for educators” [Normas y criterios para docentes] (RSA. DoE, 2000) incluyen ser un mediador de la educación; intérprete y creador de programas de aprendizaje; líder; administrador y gestor; estudioso, investigador y educando permanente; ejercer además su papel de ciudadano en la comunidad y de consejero, y ser un especialista en diversas esferas docentes. En nuestro trabajo documental en vídeo se ve a los docentes creando el concepto de su papel de ciudadanos en la comunidad y de consejeros, para lo que tienen que servirse de sus recursos personales (Eloff y Ebersöhn, 2004). Vemos sus esfuerzos, no para lograr la mera transmisión de conocimientos, sino para aplicarlos en la consecución del desarrollo permanente del individuo (Pillai, 2003; Bude, 1992). En el desarrollo holístico del individuo, las etiquetas sólo sirven para incrementar la discriminación, por ejemplo, “el huérfano del SIDA”. En el ámbito del discurso de inclusión sigue habiendo una confusión terminológica (Green y Engelbrecht, 2007). Un término más considerado y no clasificatorio sería “el niño que quedó huérfano”, puesto que recoge cierto valor funcional y además señala las necesidades del niño. No obstante, los docentes siguen encontrando difícil no colocar etiquetas ni utilizar términos clasificatorios, como queda de manifiesto también en el texto de los documentales.

Los docentes como realizadores de documentales en vídeo

Como parte del enfoque que nos ocupa en el proceso de participación colectiva con los miembros de la comunidad del distrito de Vulindlela en KwaZulu-Natal, emprendimos con los maestros, los trabajadores de la sanidad, los padres y los educandos una iniciativa para la creación de un vídeo. A tal efecto se organizaron talleres de un día de duración en dos escuelas rurales. Cada taller se compuso de entre 30 y 35 participantes (la mitad de los cuales eran alumnos de secundaria, además de docentes, trabajadores de sanidad de la comunidad y varios padres). Un gran número de los docentes y trabajadores de sanidad de la comunidad ya habían participado en un proyecto de “Photo-voice” [fotografía y acción social en la base] relativo a las soluciones y retos atinentes al VIH y al SIDA, y algunos de los jóvenes habían participado en talleres de PhotoVoice relacionados con el estigma social (Mitchell *et al.*, 2005; Moletsane *et al.*, 2007). Sin embargo, nadie había trabajado anteriormente en la realización de un documental en vídeo. Sencillamente preguntamos a pequeños grupos (de educandos, docentes, trabajadores sanitarios de la comunidad y padres): “¿Cuáles son algunas de las cuestiones de importancia para ustedes?” y “De entre las cuestiones que su grupo ha identificado como significativas, ¿cuál desearía usted plasmar en un guión para elaborar un documental?”. Cada pequeño grupo de cinco o seis participantes contaba con el

apoyo de un componente de nuestro equipo de investigación o un miembro de un grupo local de jóvenes con el que ya habíamos trabajado en proyectos anteriores. Tras pasar por sesiones de intercambio de ideas y de preparación de storyboards (guión gráfico), de aprendizaje del manejo de una cámara de vídeo, trípodes y distancias focales, los grupos iniciaron un breve pero intenso taller sobre cómo utilizar la cámara de vídeo para explorar y expresar los temas que les preocupaban de su vida cotidiana. Por último, cada grupo produjo un documental de vídeo de dos a tres minutos de duración (véase la Figura 1).

Figura 1. Un docente filma la recreación de una situación en la sala de profesores



En el presente artículo examinamos dos de los vídeos producidos por grupos de docentes: *Needy learners* y *Poverty*. ¿Cuáles son las cuestiones candentes que plantean los docentes en el proceso de creación del documental? y ¿cómo arroja luz su producción sobre la importancia de emplazar a los docentes como protagonistas a la hora de abordar la educación inclusiva “desde las bases”?

Tanto *Needy learners* como *Poverty* se insertan en contextos escolares. En el caso de *Needy learners*, la maestra, al pasar lista, advierte las ausencias y se da cuenta de las necesidades de algunos de sus estudiantes. Nos enteramos de los dilemas que se van planteando, uno tras otro: Zethu tiene que cuidar de un pequeño de la familia tras la muerte de su madre; Siza tiene hambre; Onile tiene hambre y cuenta que ella y sus siete hermanos viven de la exigua pensión de su abuela.

- Maestra:* Muy buenos días a todos, ¿Cómo estáis? ¿Pero dónde está Zethu? Este pupitre siempre está vacío, ¿Dónde está Zethu?
- Bongani:* Ella no está, Señorita.
- Maestra:* ¿No está?
- Bongani:* No.
- Maestra:* Nunca está, siempre falta a clase. ¿Por qué?
- Bongani:* Tiene que cuidar del niño de su madre. Su madre falleció hace unos meses.
- Maestra:* ¡Oh!, ¡qué triste!, ¡qué desgracia!. Siza, siempre te duermes en clase, ¿Por qué?
- Siza:* Es que tengo hambre.
- Maestra:* Ésta tiene hambre. Y tú bostezas, ¿qué está pasando aquí?
- Onile:* Tengo hambre también.
- Maestra:* ¿Tú también tienes hambre? Me parece que tenemos un problema muy serio.
- Maestra:* Dime niña, ¿Con quién vives tú en tu casa?
- Onile:* Vivimos con mi abuela.
- Maestra:* ¿Y tu padre y tu madre?
- Onile:* Murieron.
- Maestra:* ¿Cuántos sois?
- Onile:* Somos ocho.
- Maestra:* ¿Y vivís todos de la pensión de tu abuela?
- Onile:* Sí, malvivimos de ella y la comida se nos acaba pronto.
- Maestra:* Muy bien, seguiremos hablando y veremos qué podemos hacer.

Más tarde, ese mismo día, la maestra cuenta la situación a sus colegas en la sala de profesores, lamentándose. Otros docentes comentan las preocupaciones que tienen los huérfanos en sus clases y el hecho de que, con frecuencia, no tienen a nadie que les represente. Queda patente a los docentes que la única salida es que ellos mismos hagan algo. Muchos de los huérfanos son demasiado pequeños para vivir por su cuenta. Los docentes deciden hablar con el jefe del departamento para dirigirse a los servicios sociales. “Intentémoslo. No olvidemos este problema”, dicen. El vídeo culmina con los docentes aunando sus voces en una canción y comprometiéndose a hacer algo como grupo.

El vídeo que lleva por título *Poverty* comienza con una escena en una sala de profesores en que uno de ellos comenta sobre una estudiante del octavo año, Thembelihle, que siempre llega tarde a clase, cansada y muerta de hambre. Mientras habla sobre ello, sus colegas parecen “rebelarse” e indican que ya están sobrecargados de trabajo enseñando el OBE (el currículo nacional de la educación basada en resultados) y el IQMS (proceso de garantía para la obtención de calificaciones adecuadas). Están agotados por todo lo que se espera de ellos, por lo que la maestra vuelve a su clase pensando qué podría hacer por sí misma. Se encuentra con Thembelihle y observa que sufre malnutrición. La maestra descubre que Thembelihle y su hermana mayor, Precious, viven solas.

- Maestra:* Ja [¿Estás bien], Thembelihle, ¡cariño!
- Thembelihle:* Yebo [Sí], Señorita.
- Maestra:* Thembelihle, me he dado cuenta de que te pasa algo. Tus labios están secos, no vienes a clase, tienes pupas por todas partes; no sé que te está pasando.
- Thembelihle:* No tengo ningún problema, Señorita.

- Maestra:* ¡No! Thembelihle, ¡dime la verdad, pequeña! No te llamaría para hablar contigo a solas si pensara que no pasaba nada. Llegas tarde a clase. Tu rendimiento ya no es el que era antes; sin embargo, eres inteligente.
- Thembelihle:* El caso es, Señorita, que mi madre se murió y vivo con mi hermana mayor. Las dos solas.
- Maestra:* ¿Dónde está tu hermana mayor?
- Thembelihle:* En el 12º año.
- Maestra:* ¿En esta escuela?
- Thembelihle:* Yebo.
- Maestra:* Ve y llámala por favor, quiero hablar con ella. Quisiera ayudarte porque eres brillante. Ve y llámala para que pueda hablar con ella.
- Al cabo de un rato***
- Maestra:* Perdona que te haya hecho salir de clase. Soy la maestra de Thembelihle y he observado muchas cosas que antes no ocurrían.
- Precious:* Yo tampoco sé qué hacer. Las dos vivimos solas en casa. A la hora de comer nos ayudan los vecinos. No tenemos dinero para comprar comida. Estamos pensando en dejar la escuela y buscar trabajo.
- Maestra:* ¡No, no, no! No estaría bien que hicieras eso, Precious. Quiero ayudarte a las dos porque ya veo que tú también vales. Y tú también tienes pupas por todo el cuerpo; tus labios están secos; se ve que no habéis comido desde hace tiempo. Quiero que las dos acabéis vuestra formación escolar. Yo no te doy clase, Precious, pero tu maestra dice que vales.
- Precious:* Señorita, las cosas se me dan bien en clase, pero el problema es que estoy pensando en dejar la escuela, aunque estoy en el 12º año, que es el último. Estoy pensando en dejar la escuela para encontrar un trabajo y poder comprar comida.
- Maestra:* ¡No! No estaría bien, déjame que intente ayudar a Thembelihle. ¿Quieres que te ayude, Thembelihle? Sólo lo haré si tú me dejas.
- Precious:* Yebo, Señorita. Sí, Señorita, Quiero acabar mi formación escolar y sí quiero que me ayude.
- Maestra:* Déjame que mire a ver si los servicios sociales pueden ayudarte, a ti y a todo el que esté en la misma situación, pues no hay lugar a dudas de que estáis necesitadas.

Esta maestra considera que la solución es avisar a los servicios sociales; aunque hay también otros recursos comunitarios. Cuando llama a los servicios sociales, la asistente social le explica el proceso.

Sra. Gadashe, así es como hacemos las cosas. Sí podemos ayudar a esas niñas. Pero necesitamos un documento de identidad para que puedan solicitar una beca. Y eso lleva mucho tiempo y quizás tengan que esperar. Quizás debamos intentar obtener paquetes de comida. Pero tenemos que asegurarnos de que las cosas son como usted dice, ver a las niñas, verlas en su casa donde viven, para cerciorarnos de que lo que estamos haciendo funciona. Eso es todo lo que podemos hacer.

La asistente social ha indicado algunas cuestiones críticas. El sistema de becas infantiles de Sudáfrica está concebido y proyectado para facilitar medios de subsistencia a los niños huérfanos y vulnerables. Sin embargo, como señala, la niña necesita una identificación oficial y, como es general en estos casos, también se necesita un certificado oficial de defunción. Como bien indica la asistente social, el proceso puede ser muy lento, por lo que, como medida temporal, los servicios sociales les proveerán con paquetes de comida. El vídeo termina en la sala de

profesores, donde la maestra explica al resto del personal el resultado de “haber tomado medidas”. Además, comenta: “Doy gracias porque mi estudiante aprenderá y aprobará. Los asistentes sociales han prometido que si rinde bien en la escuela, harán todo lo que puedan por ella. Lo que significa que podrá terminar su formación escolar y la pobreza en su familia se acabará.”

Por una parte, ninguno de los temas que se plantean en los vídeos de los docentes es nuevo. En los entornos atacados por el VIH y el SIDA en Sudáfrica, los niños se apañan y viven solos, cuidan a los hermanos y hermanas más pequeños; además las *gogos* (abuelas) pensionistas cuidan a menudo de muchos de sus nietos que han quedado huérfanos como consecuencia del SIDA. Las cuestiones de la seguridad alimentaria son fundamentales. Como ponen de manifiesto algunos estudios recientes, (véase, por ejemplo, HSRC-EPC, 2005), los problemas tienden a exacerbarse en las zonas rurales, donde los servicios escasean y el propio aislamiento puede contribuir a complicar los problemas. Algo que no se trata en estos dos vídeos es el hecho de que muchos de los docentes no viven en la comunidad en la que enseñan, por lo que es aún menos probable que sean conscientes de la situación en que se encuentran algunos de los alumnos de su escuela. Y es este último aspecto lo que consideramos especialmente importante en el contexto del discurso de implantación. ¿Dé qué forma pueden “concienciarse” los docentes de los problemas que padecen sus alumnos? Como se manifiesta en *Poverty*, los docentes tienen que enfrentarse a numerosas cuestiones: desde la falta de medios didácticos hasta la ausencia de mejoras profesionales y, a veces, a un cierto malestar de que ellos no cuentan en el sistema. Las repercusiones de los fallecimientos en las comunidades (y en verdad en la vida de los propios docentes) están siempre presentes (Mitchell *et al.*, 2005).

La idea de crear un taller para hacer un vídeo, por lo tanto, nos sirvió para sondear de qué forma podría un documental ser un medio importante para que los miembros de una comunidad exploraran las cuestiones que les abrumaban. Como ya hemos indicado en otro sitio (Weber y Mitchell, 2007; Mitchell, Walsh y Weber, 2007b), en el proceso de elaboración del vídeo hay un cierto número de componentes que nosotros consideramos contribuyen al proceso de concienciación. Dada la complejidad del papel que desempeñan los docentes en la sociedad sudafricana, de conformidad con las Normas y criterios para docentes (RSA. DoE, 2000), la idea de que los mismos ejerzan en cuanto realizadores de documentales les sitúa como protagonistas del proceso de investigación. Hay tres componentes que tienen un carácter especialmente crítico en las funciones que desempeñan los docentes, a saber: el constructivismo, la reflexividad y el colectivismo.

El constructivismo

Trabajar colectivamente en la producción de un documental en vídeo (desde su concepción inicial pasando por el storyboard, la planificación de las tomas, las tomas propiamente dichas y las proyecciones iniciales) facilita que los participantes

accedan a un cierto tipo de conocimiento construido socialmente, de especial importancia a la hora de abordar temas y cuestiones que, por sí mismos, son difíciles de expresar sólo con imágenes singulares (estáticas). Trabajar con vídeos brinda a los participantes la oportunidad de participar activamente en la idea de una “construcción social” de una forma que es muy diferente a, digamos, las imágenes compaginadas con voces (photovoice), aunque, quizás, no tan diferente de la creación de narrativas fotográficas o de una obra teatral participativa. Es el grupo el que decide sobre los temas, las imágenes, “construye” la escena, etc. En el caso del vídeo (en contraposición a una representación en vivo) se dispone de toda una batería de técnicas que pueden ampliar las posibilidades de constructividad, desde los ángulos de las tomas hasta el diálogo, pasando por la música de fondo. Los participantes pueden detener el proceso, examinar y volver a examinar el trabajo y, de hecho, pueden incluso contemplarse a sí mismos en acción. Cada fotograma se sopesa y vuelve a analizar. Nada es accidental ni fortuito. Y, aunque en el proyecto señalado *supra* seguimos un planteamiento de “edición innecesaria” para que la toma de cada escena fuera la final y definitiva, los participantes sí tuvieron la oportunidad de volver a filmar todo el episodio desde el principio si así lo deseaban.

La reflexividad

Los vídeos en los que participa la comunidad se basan en importantes estudios académicos feministas sobre narrativa visual (por ejemplo, Citron, 1999; Knight, 2001) y tienen también una larga historia de haber sido utilizados por sociólogos y antropólogos de la narrativa visual. La antropóloga de narrativa visual, Ruby (2000), plantea cómo la capacidad de verse a uno mismo, la autobiografía y la conciencia de sí mismo pueden entrelazarse en los textos de los documentales, algo que es importante tener presente cuando se trabaja con jóvenes y vídeos en temas tales como la violencia contra la mujer. Esto tiene un importante peso específico al abordar una cuestión en la que hay que denunciar las imágenes dominantes de sexismo y desigualdad de poder. Los tipos de intervenciones de seguimiento que se basan en la reflexividad son numerosos. Por ejemplo, ¿Cómo podría el grupo “rever” su documental original cual una narrativa textual en la que, explícitamente, se denunciaran las dimensiones tradicionales de poder? y ¿cómo podría utilizarse un vídeo para llegar a este grado de conciencia crítica? ¿Cuál sería la respuesta de otros estudiantes ante el vídeo (por ejemplo, un grupo de chicas)? y ¿cómo podría este sector del público contribuir a la capacidad de reflexión de los realizadores originales de la película? Al igual que los trabajos de Barnes, Taylor-Brown y Weiner (1997), quienes utilizaron vídeos de producción colectiva para trabajar con madres seropositivas, los participantes dijeron ser capaces de reproducir y comprender su realidad, en oposición a las representaciones dominantes en los medios de difusión (Barnes, Taylor-Brown y Weiner, 1997, p. 27).

El colectivismo

Schratz y Walker (1995) sostienen que una característica fundamental de diversas intervenciones que se prestan al cambio social es, de hecho, su primordial naturaleza social. Atañen al grupo y no pueden gestionarse “individualmente y en aislamiento” (p. 172). Argumentan además que: “la (motivación) exige un esfuerzo colectivo y una reevaluación de la naturaleza del yo en relación con el contexto social, no la disolución del individuo en lo colectivo, sino el reconocimiento de que la persona existe sólo a la luz de los que cuentan para ella” (p. 172). En el contexto de los sistemas de conocimientos indígenas de la zona rural de KwaZulu-Natal, puede incluso contemplarse esta conciencia colectiva como el ubuntu sudafricano (o trabajar juntos). En los vídeos participativos, cabe la posibilidad de crear una fuerte respuesta colectiva que incluya tanto a los productores como a los espectadores, a los directores, a los actores, a los técnicos, etc. Si bien es posible que las respuestas individuales queden sumergidas en esta colectividad, defendemos que, en el caso de la violencia contra la mujer, dada su naturaleza social y sus múltiples significados, la respuesta colectiva es fundamental. Durante la producción del vídeo descrita anteriormente, nos interesaron las formas en las que, en un momento u otro, todo el mundo verificó el estado de la cámara, prestó atención a detalles tales como las leyendas, las tarjetas de los títulos, etc., y, al mismo tiempo, seguían siendo individuos que actuaban en el producto ya acabado. En la proyección “al terminar la jornada” lo que se veía era la obra del colectivo, algo que fue evidente cuando fotografiamos individualmente a los diversos grupos que presentaban el documental a todo el grupo, o en las filmaciones que recogimos de los participantes observándose a sí mismos durante su producción.

Desde las bases: formulación de políticas y actuaciones desde las bases

El concepto de educación inclusiva constituye un proceso fundamental en la evolución de las teorías y prácticas educativas y está enfocado a construir una sociedad civil equitativa, participativa e inclusiva. El éxito de la educación inclusiva depende de una serie de factores, entre los que se incluyen los compromisos colectivos de todos los organismos sociales para reducir los impedimentos a los que se enfrentan todos los niños marginados de la educación y la sociedad. No deja de ser significativo afirmar que tras la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) y la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994), los gobiernos de todo el mundo hayan elaborado políticas educativas inclusivas que corresponden a sus contextos históricos respectivos como respuesta al compromiso internacional para hacer que la educación sea accesible a todos. Sin embargo, los desencuentros entre las legislaciones, las políticas y las prácticas institucionales – que se materializan en el desmantelamiento paulatino de los modelos aplicables a los niños con discapacidad,

las tendencias a restringir la educación inclusiva en las cuestiones que tratan de la discapacidad y las necesidades de la educación especial, la insuficiencia de los mecanismos de financiación y de la asignación de recursos, y la persistente bifurcación entre los sistemas escolares de régimen ordinario y los de régimen especial – han supuesto considerables dificultades al éxito de las reformas educativas (Vlachou, 2004; Mitchell, 2005). Por otra parte, las políticas de educación inclusiva chocan con el plan mundial impulsado por el proceso de selección, competencia y comercialización al que conducen los currículos “unitarios para todos” y los sistemas de exámenes rígidos (Barton y Slee, 1999; Slee, 2001*b*; Vlachou, 2004; Mitchell, 2005). La situación se ve sumamente exacerbada en el caso de Sudáfrica y las regiones subsaharianas, en las que la pandemia del VIH/SIDA, causante de pobreza, enfermedades y mortalidad de niños y padres, amenaza directamente al éxito de la inclusión (UNESCO, 2005; Mitchell, Moletsane y De Lange, 2007*a*; Robson y Kanyanta, 2006). A menos que las políticas y las prácticas institucionales se revisen y enmienden en consonancia con los esfuerzos de colaboración, la disposición y el compromiso de todas las partes interesadas, los objetivos de la Educación para Todos (UNESCO, 1990) continuarán enfrentándose a enormes dificultades en el próximo decenio.

En el presente estudio hemos presentado un planteamiento metodológico para el desarrollo de prácticas pedagógicas eficaces en las escuelas de carácter inclusivo, especialmente en el contexto de Sudáfrica. Sin embargo, es fundamental indicar que este planteamiento tiene profundas repercusiones en el proceso de formulación de políticas educativas. A diferencia del modelo tradicional de formulación de políticas, que se construye con técnicas de gobernanza establecidas en un abanico de directrices de aplicación descendente, consideramos que un sistema de valores inclusivo, que incluya una formulación de políticas inclusivas, exige otra forma de pensar y de actuar que ponga en movimiento una nueva serie voces y formas de comunicación (Corbett y Slee, 2000). Así pues, y sin dejar de reconocer la amplia gama de intervenciones políticas que se incluyen en un modelo jerárquico, adherimos a los planteamientos de Ball (1990), Fulcher (1993) y Armstrong (2003) para afirmar que las políticas educativas emanan, fundamentalmente, del amplio tejido de las prácticas sociales en las que los individuos participan en la lucha para que su opinión se tenga en cuenta, se tomen medidas sociales y sus valores morales y políticos se encarnen en las relaciones sociales de poder vigentes. En concordancia con Ball (1990), consideramos que la formulación de políticas toma cuerpo en los diferentes planos de las prácticas educativas, en los que se seleccionan y presentan puntos de vista y discursos específicos. El peso específico de nuestro discurso ha puesto de manifiesto que la formulación de políticas puede encontrar sus fuentes en las iniciativas que emanan de las bases, tras escuchar y descubrir la praxis cotidiana de los estudiantes y los docentes en su vida escolar. En términos políticos, la configuración de la formulación de políticas, que parta de las bases y se interese por el compromiso individual y la praxis participativa, expresa el significado de una democracia muy arraigada (Young, 2000). Es decir, la búsqueda de la inclusión

social no sólo propugna el derecho de los marginados a quedar incluidos como ciudadanos de pleno derecho y en condiciones de igualdad en el marco social, sino que también exige que los individuos se ocupen de las situaciones específicas de los demás para transformar su situación colectiva o, en algunos casos, solventar situaciones conflictivas. En términos pedagógicos, nos fundamentamos en la perspectiva crítica de Paulo Freire (Freire, 1970) para afirmar que, si se desea que la praxis educativa sea un proceso verdaderamente habilitante, los docentes y los educandos tienen que poder participar activamente en la praxis política, apoyándose para ello en un enfoque dialogístico que sirva para abrir nuevas perspectivas de pensamiento y de actuación respecto de la justicia social y la educación.

La importancia de las metodologías visuales para recoger y compendiar el hambre y las desgracias de los huérfanos de Sudáfrica, que queda plasmado en nuestra intervención con la participación activa de los docentes y de toda la comunidad, nos ha permitido alcanzar un mayor grado de comprensión de la lucha decidida de la comunidad en su conjunto por encontrar diferentes formas de aliviar el sufrimiento al que se enfrentan diariamente los niños pobres a causa de la pandemia del VIH y el SIDA. Si bien los resultados del proyecto transmiten un fuerte mensaje a los responsables de la formulación de políticas para que tomen medidas contundentes que mejoren la terrible situación de los niños pobres y marginados, consideramos que los mensajes que transmite esta investigación son, por sí mismos, potentes acciones para iniciar prácticas políticas que conformen una tendencia alternativa en la formulación de políticas. Es decir, sirven de base para que las investigaciones futuras sobre la educación inclusiva y la formulación de políticas de inclusión tengan en consideración las cuestiones sociales y educativas desde la perspectiva de los propios integrantes de las escuelas. En las investigaciones realizadas por Wang, Burris y Ping (1996), Moletsane y Mitchell (2007), y una creciente cohorte de estudios sobre la discapacidad (véase por ejemplo, Barton, 1996, 2001; Oliver, 1996; Moore, 2000), pueden encontrarse otras iniciativas eficaces para la formulación de políticas participativas que ofrecen un amplio abanico de perspectivas directamente emanadas de aquellos que sufren la violencia, la violación, el abuso sexual, la discapacitación, la privación de autonomía, así como las luchas de estos grupos marginados por cambiar la situación mediante su participación en la investigación como acto. Así mismo, en un proyecto de investigación en que se documentan las luchas de los aborígenes y grupos de isleños de Australia para combatir las diversas formas de denuncia, victimización y exclusión que difunde la cultura dominante por los medios de comunicación y la tecnología, Molnar (2001) presenta un convincente ejemplo de cómo la radio, televisión y redes comunitarios pueden utilizarse para comunicar e influir en el proceso de formulación de políticas partiendo de las iniciativas de las bases.

Consideramos, fundamentalmente, que en el marco educativo las voces y perspectivas de los educandos desfavorecidos y de los docentes adquieren un papel central en la toma democrática de decisiones de la que resultan la articulación y adopción de políticas. Si bien dicha formulación de políticas participativa representa

un avance fundamental en la consecución de las reformas educativas, coincidimos con Anderson (1999) en que dicho planteamiento tiene que analizarse en profundidad, planteando para ello cuestiones esenciales respecto de un programa internacional sobre educación inclusiva: ¿Quiénes participan en las oportunidades de aprendizaje de las escuelas? Participación ¿con qué fin? ¿Quiénes son capaces de participar sin problemas gracias a los privilegios que les confieren la raza, sexo, clase social, orientación sexual y capacidad? ¿Quiénes quedan excluidos del proceso participativo por el modelo simbólico de participación que no representa las auténticas voces y perspectivas de los grupos e individuos afectados? ¿Quiénes son acallados por la naturaleza selectiva y competitiva de las reformas neoliberales de la educación? Como afirmó Armstrong (2003), la política tiene que ver con la lucha relativa a la selección y representación de los valores y discursos que reflejen un punto de vista específico de las relaciones sociales. La investigación que eleva las voces de todos los educandos, incluidos los marginados y los desfavorecidos, es una medida social significativa en la caracterización de los procesos de formulación de políticas inclusivas con objeto de conseguir un cambio fomentando en la comunidad el sentido de participación colectiva (Moletsane y Mitchell, 2007). Nos basamos también en Paulo Freire (1998) para discernir la diferencia entre políticas de ayuda y asistencia y políticas que imponen cambios, transformando para ello las estructuras de poder de las instituciones. Aquéllas son un medio influyente de asistir al necesitado, al pobre y al desfavorecido, pero sin cambiar la concepción del problema basada en la deficiencia individual. Éstas, por el contrario, cambian las relaciones sociales, políticas y económicas de poder para empoderar eficazmente a los necesitados. Afirmamos que este empoderamiento tiene que aplicarse a la formulación de políticas inclusivas, si queremos cambiar las estructuras profundas de exclusión que actualmente afectan a nuestros niños en todo el mundo.

Visto bajo esta luz, estamos firmemente convencidos de que la educación inclusiva no es un fin en sí mismo, sino un medio fundamental para alcanzar un fin. Y ese fin no es otro que la inclusión social y de tal forma que transforma la conciencia del yo que tiene cada uno (Fraser, 1995). Aunque las tareas enfocadas a la inclusión están interrelacionadas contextual e históricamente, consideramos que las prácticas eficaces en la aplicación de una educación inclusiva exigen la participación de la comunidad en la toma de medidas concertadas para que se tengan en cuenta todas las opiniones (Mitchell *et al.*, 2005). La importancia de transformar las relaciones objeto de investigación para dotar a los docentes y a los educandos con voz y autoridad propias, sigue siendo el núcleo de los discursos sobre inclusión y exclusión. Las políticas que broten de estas nuevas formas de conocimiento y de pensar serán un enfoque empoderador en la marcha general por construir la inclusión social, como se recoge en la Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994).

Conclusión

En opinión de Allan (2005), el proyecto ético de inclusión logra tres objetivos importantes. “En primer lugar, el proyecto nos fuerza a contemplar la inclusión, no como algo a lo que sometemos a una población diferenciada de niños, sino como algo a lo que nosotros mismos tenemos que someternos”. La autora pasa seguidamente a citar el trabajo de Bernauer (1999, pág. xiii), tomando nota de que “el proyecto ético permite que nos percibamos llenos de vida” y capaces de encontrar “nuevos secretos, posibles libertades e intervenciones que nos lleven en imprevistas direcciones e insuflen nuevas energías al proyecto humano” (Ransom, 1997, pág. 178). Por último, Allan señala que este proyecto nos permite ser optimistas respecto de nuestra capacidad para reinventar y lograr lo que se percibe como inalcanzable, gracias al compromiso ético, político e ideológico de adoptar la inclusión “empezando por nosotros mismos”.

La implantación de la inclusión en la sociedad y en el ámbito educativo implica entender de forma diferente los fines de la educación y distintas premisas sobre la mejor forma de crear comunidades de ciudadanos más solícitos y responsables (Green y Engelbrecht, 2007, p. 5). Si se nos permite volver a evocar la voz del docente que participaba, “No olvidemos este problema”; en el presente estudio hemos realizado la necesidad de volver a pensar detenidamente cómo las realidades de la aplicación de una educación inclusiva afectan a los docentes de todos los rincones del mundo, pero especialmente de países como Sudáfrica en los que los recursos materiales son escasos, pero donde el acervo de las comunidades es abundante. Hemos reflexionado sobre la forma en que los docentes, en cuanto creadores de documentales en vídeo, construyen colectivamente y reflexionan sobre su papel de consejeros en el desarrollo holístico de los educandos. La forma en la que los docentes defienden la causa de la educación inclusiva está vinculada a la importancia que sus opiniones tengan en el proceso de formulación de políticas para que la aplicación de las mismas sea eficaz.

La importancia de nuestro proyecto consiste en poner en la palestra muchas cuestiones fundamentales que sirven para cimentar la construcción de principios inclusivos: a) el empleo de intervenciones metodológicas para transformar las investigaciones sociales, captando las opiniones de los docentes y educandos en las escuelas y reflexionando sobre ellas; b) la importancia del constructivismo social para contextualizar y producir el tipo de conocimiento pertinente a los puntos de vista de los que lo viven desde dentro; c) la interconexión entre la investigación, la formulación de políticas y las aplicaciones en la conformación y desarrollo de un proyecto democrático de educación inclusiva; y d) el punto de vista optimista de reinventar nuestras escuelas y hacerlas inclusivas al conseguir que todo el mundo participe y actúe. Hacemos nuestros los puntos de vista de Allan (2005) de que la inclusión tiene que verse como si saliera de la forja de la “política del deseo” en la que “la única forma posible de acometer y darle forma a esta empresa es la de sentirse atraído por el cambio, la de desearlo, de igual forma que deseamos a un amante:

fisicamente” (Braidotti, citado en Allan, 2005). En otras palabras, el grado de éxito que logremos en la remodelación de este “proyecto humano” (Allan, 2005) va en función de nuestra capacidad de abrigar esperanzas, de amar, de reflexionar y de filtrar la praxis política por un proceso de despertar de nuestra conciencia crítica (Freire, 1970) y volver a infundirla en nuestra vida real. Sólo llegaremos al final de nuestro camino si todos y cada uno de nosotros se lanza con determinación, compromiso y responsabilidad para lograr una sociedad/escuela mejor en la que todos tengan cabida. Los docentes del estudio Needy learners dieron con la fórmula: “no olvidemos este problema”.

Reconocimiento

Agradecemos la participación de todos los miembros del equipo investigador que intervinieron en el proyecto de elaboración del documental en vídeo, a saber: Relebohile Moletsane, Myra Taylor, Jean Stuart, Kathleen Pithouse, Jackie Simmons, Nancy Lesko y los miembros del grupo juvenil Sekwanele, grupo basado en los resultados que trabaja con el Centre for Visual Methodologies for Social Change, Universidad de KwaZulu-Natal.

Referencias

- Allan, J. 2005. *Inclusión as an ethical project* [La inclusión como proyecto ético]. En: Tremain S. (comp.). *Foucault and the Government of Disability*. Ann Arbor, Minnesota: University of Michigan Press.
- Anderson, G.L. 1999. *The politics of participatory reform in educations* [Los aspectos políticos de la reforma participativa de la educación]. *Theory into practice*, vol. 38, n° 4, págs. 191-195. Descargado el 20 de enero de 2008 de: <www.jstor.org/view/00405841/ap050171/05a00040/0>
- Armstrong, F. 2003. *Spaced out: policy, difference and the challenge of inclusive education* [Separados: políticas, diferencias y retos de la educación inclusiva]. Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Ball, S.J. 1990. *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology* [La política y la formulación de políticas en la educación: estudios en la sociología de las políticas]. Londres: Routledge.
- Barnes, D.B.; Taylor-Brown, S.; Weiner, L. 1997. “I didn’t leave y’all on purpose”: HIV-infected mothers’ videotaped legacies for their children [“No os abandoné queriendo”: legados de las madres infectadas de VIH a sus hijos, filmados en vídeo]. *Qualitative sociology*, vol. 20, n° 1, págs. 2-37. (Monografía sobre *Visual Methods in Sociological analysis* [Métodos visuales de análisis sociológico], edición de S. J. Gold.)
- Barton, L. 1996. *Disability and society: emerging issues and insights* [Discapacidad y sociedad: nuevas cuestiones y observaciones]. Nueva York, NY: Longman.
- Barton, L. 2001. *Disability, politics and the struggle for change* [Discapacidad, política y la lucha por el cambio]. Londres: David Fulton.
- Barton, L.; Slee, R. 1999. Competition, selection and inclusive education: some observations [Competencia, selección y educación inclusiva: algunas observaciones]. *International journal of inclusive education*, vol. 3, n° 1, págs. 3-12.
- Bauman, Z. 1997. *Postmodernity and its discontents* [La postmodernidad y sus descontentos]. Nueva York, NY: New York University Press.
- Bernauer, J. 1999. Foreword: Cry on spirit [Prefacio: llorar en ausencia]. En: Carrette, J. (comp.). *M. Foucault, religion and culture*, págs. xi–xvii. Nueva York, NY: Routledge.

- Braidotti, R. 1997. Meta(l)morphoses [Meta(l)morfosis]. *Theory, culture, and society*, vol. 14, n° 2, págs. 67-80.
- Bude, U. 1992. *Culture and environment in primary education: the demands of the curriculum and the practice in schools in sub-Saharan Africa* [La cultura y el entorno en la educación primaria: las demandas del currículo y la praxis en las escuelas del África Subsahariana]. Bonn, Alemania: German Foundation for International Development (DSE).
- Centre for the AIDS Programme of Research in South Africa (CAPRISA). 2006. Descargado el 18 de agosto de 2006 de <www.caprisa.org/Projects/women_and_aids.html#>
- Citron, M. 1999. *Home movies and other necessary fictions* [Películas de aficionados y demás ficciones necesarias]. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press.
- Corbett, J.; Slee, R. 2000. An international conversation on inclusive education [Una conversación internacional sobre la educación inclusiva]. En: Armstrong, F.; Barton, L. y Armstrong D. (comps.). *Inclusive education: policy, context and comparative perspectives*, págs. 133-146. Londres: David Fulton Publishers.
- De Lange, N. (2008). Visual participatory approaches to HIV and AIDS research as intervention in a rural community setting [Planteamientos visuales participativos de las investigaciones sobre el VIH y el SIDA como intervención en el entorno de una comunidad rural]. *International journal of psychology in Africa*. Vol. 18, n° 1, págs 181-186.
- De Lange, N. et al. 2006. *Every voice counts: rural teacher education in the age of AIDS* [Cada opinión cuenta: la educación de los docentes rurales en los tiempos del SIDA]. Descargado el 25 de mayo de 2008 de: <cvm.za.org/?q=node/30>
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education [Inclusión e inclusiones: teorías y discursos sobre educación inclusiva]. En: Daniels, H. y Garner, P. (comps.). *World yearbook of education 1999: inclusive education* (págs. 36-53). Londres: Kogan Page.
- Eloff, I.; Ebersöhn, L. 2004. *Lifeskills and assets* [Aptitudes para la vida y ventajas]. Pretoria: Van Schaik.
- Fraser, N. 1995. From redistribution to recognition: dilemmas of justice in a “post-socialist” society [De la redistribución al reconocimiento: dilemas de la justicia en una sociedad “postsocialista”]. *New Left Review*, julio-agosto, págs. 68-93.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed* [Pedagogía del oprimido]. Nueva York, NY: Continuum.
- Freire, P. 1998. *Pedagogy of the heart* [Pedagogía del corazón]. Nueva York, NY: Continuum.
- Fulcher, G. 1989. *Disabling policies! A comparative approach to education policy and disability* [Políticas de discapacitación! Un planteamiento comparativo de la discapacidad y la política educativa]. Londres: Falmer Press.
- Fulcher, G. 1993. Schools and contests: a reframing of the effectiveness school debates? [Escuelas y competiciones: ¿reconsideración de los debates sobre la eficacia escolar?]. En: Slee, R. (comp.). *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. Londres/ Washington, DC: Falmer Press.
- Green, L.; Engelbrecht, P. 2007. An introduction to inclusive education [Una introducción a la educación inclusiva.]. En: Engelbrecht, P.; Green, L. (comps.). *Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa*, págs. 2-9. Pretoria: Van Schaik.
- Human Sciences Research Council/Education Policy Consortium (HRSC-EPC). 2005. *Emerging voices: a report on education in South African rural communities* [Voces nacientes: informe sobre la educación en las comunidades rurales de Sudáfrica]. Ciudad del Cabo: HSRC Press. [Informe encomendado por la Fundación Nelson Mandela.]
- Hunter, S.; Williamson, J. 2002. *Children on the brink: a joint report on orphan estimates and program strategies* [La infancia en peligro: un informe conjunto sobre estimaciones y programa de estrategias relativos a los huérfanos]. Washington, DC: Agencia de los Estados Unidos de América para el Desarrollo Internacional (USAID).

- Keller, B. 2005. AIDS infects education systems in Africa yet school is a crucial factor in combating the pandemic [El SIDA infecta y menoscaba los sistemas educativos de África, sin embargo, la escuela constituye al mismo tiempo un factor crucial en la lucha contra la pandemia]. *Education week*, 16, 1º marzo.
- Knight, B. 2001. Video [Video]. *En*: Carson, F.; Pajaczkowska, C. (comps.). *Feminist visual culture*, capítulo 12. Nueva York, NY: Routledge.
- Mitchell, C.; Moletsane, R.; De Lange, N. 2007a. Inclusive education in the era of AIDS in South Africa: every voice counts [La educación inclusiva en los tiempos del SIDA en Sudáfrica: cada voz cuenta]. *International journal of inclusive education*, vol. 11, n° 4, págs. 383-386.
- Mitchell, C.; Walsh, S.; Weber, S. 2007b. Behind the lens: Reflexivity and video documentary [Tras la cámara: la sociedad en el espejo de los documentales en video]. *En*: Knowles, G.; Cole, A. *The art of visual inquiry*, págs. 281-294. Halifax, Canadá: Backalong Press.
- Mitchell, C. et al. 2005. Giving a face to HIV and AIDS: on the uses of photo-voice by teachers and community health care workers working with youth in rural South Africa [El rostro del VIH y del SIDA: sobre los usos de Photovoice por docentes y sanitarios de la comunidad que trabajan con la juventud en la Sudáfrica rural]. *Qualitative research in psychology*, vol. 3, n° 2, págs. 257-270.
- Mitchell, D. 2005. *Contextualizing inclusive education: evaluating old and new international paradigms* [La educación inclusiva en su contexto: evaluación de paradigmas internacionales nuevos y antiguos]. Londres: Routledge/Falmer.
- Moletsane, L.; Mitchell, C. 2007. *Photos that talk in policy making: youth, sexuality, and participatory methodologies in the age of AIDs* [La voz fotográfica en la formulación de políticas: juventud, sexualidad y metodologías participativas en los tiempos del SIDA]. Documento presentado en la decimocuarta Conferencia Internacional sobre Aprendizaje, Universidad de Witwatersrand, Sudáfrica, 26 al 29 de junio de 2007.)
- Moletsane, R. et al. 2007. Photo-voice as a tool for analysis and activism in response to HIV and AIDS stigmatization in a rural KwaZulu-Natal school [Photovoice como herramienta de análisis y militancia contra la estigmatización por el VIH y del SIDA en una escuela rural de KwaZulu-Natal]. *Journal of child and adolescent mental health*, vol. 19, n° 1, págs. 19-28.
- Molnar, H. 2001. Indigenous media and policy making in Australia [Los medios aborígenes de difusión y la formulación de políticas en Australia]. *En*: Bennett, T.; Carter, D. (comps.). *Culture in Australia: policies, public and programs*. Cambridge, Reino Unido/Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Moore, M. 2000. *Insider perspectives on inclusion: raising voices, raising issues* [Perspectivas de la inclusión desde el interior: voces y cuestiones en ascenso]. Sheffield, Reino Unido: Philip Armstrong.
- Naicker S. 1999. Inclusive education in South Africa [La educación inclusiva en Sudáfrica]. *En*: Mitchell, D. (comp.). *Contextualising inclusive education*, págs. 230-251. Londres: Routledge.
- Oliver, M. 1996. *Understanding disability: from theory to practice* [Entender la discapacidad: de la teoría a la práctica]. Nueva York, NY: Palgrave.
- Pillai, S. 2003. Emerging issues in African States and their implications for curriculum development [Temas emergentes en los estados africanos y sus repercusiones en el desarrollo curricular]. *En*: Pillai, S. (comp.). *Strategies for introducing new curricula in West Africa*. Informe final del seminario, Lagos (Nigeria), noviembre 2001, Ginebra: OIE, p. 26-27.
- Ransom, J. 1997. *Foucault's discipline* [La disciplina en Foucault]. Durham, Carolina del Norte: Duke University Press.
- República de Sudáfrica. Departamento de Educación. 1995. *White paper on education and training*. [Libro blanco sobre educación y capacitación]. Pretoria: Government Printers.
- República de Sudáfrica. Departamento de Educación. 1997. *National Commission on Special Needs in Education and Training/National Committee on Education Support Services Report* [Comisión Nacional para las necesidades especiales en la educación y la capacitación/Informe del Comité Nacional para los servicios de apoyo a la educación]. Pretoria: Government Printers.

- República de Sudáfrica. Departamento de Educación. 2000. Norms and standards for educators [Normas y criterios para docentes]. *Government gazette*, 415(20844). Pretoria: Government Printers.
- República de Sudáfrica. Departamento de Educación. 2001. *White Paper 6: building an inclusive education and training system* [Libro blanco 6: la creación de una educación inclusiva y de un sistema de capacitación]. Pretoria: Government Printers.
- Robson, S.; Kanyanta, S.B. 2006. Moving towards inclusive education policies and practices? Basic education for AIDS orphans and other vulnerable children in Zambia [¿Adopción de políticas y prácticas de educación inclusiva? Educación elemental para los huérfanos del SIDA y otros niños vulnerables en Zambia]. *International journal of inclusive education*, vol. 11, n° 4, págs. 417-430.
- Rosenberg, T. 2006. When a pill is not enough [Cuando no basta con una píldora]. *New York Times*, 6 de agosto.
- Ruby, J. 2000. *Picturing culture: explorations of film and anthropology* [La cultura en imágenes: examen de películas y antropología]. Chicago, Illinois/Londres: University of Chicago Press.
- Schatz, M.; Walker, R. 1995. *Research as social change: new opportunities for qualitative research* [La investigación como medio de cambio social: nuevas oportunidades para una investigación de calidad]. Londres/Nueva York, NY: Routledge.
- Slee, R. 1998. The politics of theorizing special education [Aspectos políticos de la teoría de la educación especial]. En: Clark, C.; Dyson, A.; Millward, A. (comps.). *Theorising special education*, págs. 126-136. Londres: Routledge.
- Slee, R. 2001a. Social justice and the changing direction of educational research: a case of inclusive education [La justicia social y cambio de orientación de la investigación sobre educación: un caso de educación inclusiva]. *International journal of inclusive education*, vol. 5, n° 2/3, págs. 167-177.
- Slee, R. 2001b. Inclusion in practice: does practice make perfect? [La inclusión aplicada: ¿Nace la virtud de la práctica?]. *Educational review*, vol. 53, n° 2, págs. 113-123.
- UNESCO. 1990. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs* [La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para atender las necesidades básicas de educación]. Descargado el 10 de noviembre de 2007 de: <www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF>
- UNESCO. 1994. *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [La Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales]. Descargado el 14 de octubre de 2004 de: <www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF>
- UNESCO. 2005. *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all* [Orientaciones para la inclusión: Garantizando el Acceso a la Educación para Todos]. Descargado el 14 de octubre de 2007 de: <unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Van den Boom, F. et al. 2006. AIDS impact Cape Town 2005 [La repercusión del SIDA en Ciudad del Cabo 2005]. *AIDS care*, vol. 18, n° 3, págs. 155-177.
- Vlachou, A. 2004. Education and inclusive policy-making: implications for research and practice [La educación y la formulación de políticas de inclusión: repercusiones en la investigación y la práctica]. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 8, n° 1, págs. 3-21.
- Wang, C.; Burris, M.A.; Ping, X.Y. 1996. Chinese village women as visual anthropologists: a participatory approach to reaching policymakers [Las aldeanas chinas como antropólogas visuales: un enfoque participativo para llegar hasta los responsables de la formulación de políticas]. *Social science medicine*, vol. 42, n° 10, págs. 1391-1400.
- Weber, S.; Mitchell, C. 2007. Imaging, keyboarding, and posting identities: Young people and new media technologies [La creación electrónica de imágenes, el dominio del teclado y la difusión de identidades en Internet: la juventud y las nuevas tecnologías]. En: Buckingham, D. (comp.). *Youth, identity, and digital media*, págs. 25-48. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Young, I.M. 2000. *Inclusion and democracy* [Inclusión y democracia]. Oxford, Reino Unido; Nueva York, NY: Oxford University Press.

Notas biográficas de las autoras

Claudia Mitchell (Canadá). Profesora *James McGill* de la Facultad de Educación de la Universidad McGill de Montreal (Canadá) y Profesora Honoraria de la Facultad de Educación de la Universidad de KwaZulu-Natal, Durban (Sudáfrica). Sus investigaciones se centran en la aplicación de metodologías visuales y participativas, especialmente en cuanto al género, el VIH y el SIDA, la identidad del docente, y el ámbito cultural de las adolescentes en el espectro más amplio de los estudios sobre los niños, la cultura popular y los estudios de los medios de comunicación. Es cofundadora del *Centre for Visual Methodologies for Social Change* (Centro de Metodologías Visuales para el Cambio Social) de la Universidad de KwaZulu-Natal, el cual investiga los métodos visuales participativos y los planteamientos de investigación basados en las artes.

Naydene De Lange (Sudáfrica). Profesora Agregada y Catedrática de Psicología de la Educación en la Facultad de Educación, Universidad de ZwaZulu-Natal. Investigadora de la *National Research Foundation* (Fundación Nacional de Investigaciones). Su investigación doctoral se centró en los adolescentes con síndrome de Tourette. Sin embargo, dado que actualmente trabaja en KwaZulu-Natal, que tiene la tasa más alta de VIH de Sudáfrica, sus investigaciones han pasado a centrarse en el VIH y el SIDA, aplicando especialmente métodos visuales y participativos para abordarlos en el ámbito de las escuelas rurales y sus comunidades.

Nguyen-Thi Xuan Thuy (Viet Nam). Estudiante de Doctorado del Departamento de Estudios Integrados de Educación de la Universidad McGill (Canadá). Sus investigaciones doctorales se centran en las teorías sociales y educativas, la educación inclusiva y la praxis política. Tiene un Máster en Educación Inclusiva del Departamento de Asesoría y Psicología de la Educación de la Universidad de McGill. Con anterioridad trabajó en ámbitos de educación inclusiva y de gestión de la educación en el Departamento de Educación y Formación de la provincia de Thua Thien Hue (Viet Nam).

Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos

Renato Operti y Carolina Belalcázar

Resumen. La Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO, a través de la Comunidad de Práctica (COP) sobre el Desarrollo Curricular, organizó en 2007 ocho Talleres Regionales Preparatorios de la CIE 2008 sobre Educación Inclusiva. Dichos talleres tenían como objetivo general iniciar un proceso consultivo y participativo destinado a identificar los temas principales y desafíos relacionados a la educación inclusiva, con miras a su presentación en la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) a celebrarse en 2008. Cada taller regional preparatorio se centró en cuatro subtemas, en torno a los que el Consejo de la OIE propuso vertebrar la 48ª reunión, a saber: Enfoques, alcance y contenidos; Políticas públicas; Sistemas, interfaces y transiciones; educandos y docentes. Este artículo, en el marco propuesto por las dimensiones conceptuales de la educación inclusiva, y de los subtemas de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008, identifica las tendencias interregionales por subtemas, al tiempo que enfatiza puntos de discusión para futuras deliberaciones sobre educación inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva • EPT y educación de calidad • inclusión social • integración

Antecedentes

La Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO, por medio de la Comunidad de Prácticas (COP) sobre Desarrollo Curricular, organizó en 2007 ocho

Versión original: inglés

R. Operti
OIE-UNESCO, Apartado postal 199, 1211 Ginebra 20, Suiza
Correo electrónico: r.operti@ibe.unesco.org

C. Belalcázar
Correo electrónico: c.belalcazar@ibe.unesco.org

Talleres Regionales Preparatorios de la CIE 2008 sobre Educación Inclusiva¹. Esos talleres tenían por objeto general iniciar un proceso consultivo y participativo que pusiera de manifiesto los temas principales y los desafíos atinentes a la educación inclusiva. Las conclusiones se presentarán a la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) bajo el título “Educación inclusiva: el camino hacia el futuro” que se celebrará en noviembre de 2008 en Ginebra. Cada uno de los talleres regionales preparatorios se centró en cuatro subtemas, en consonancia con las propuestas de la OIE para la estructura de su 48ª reunión:

1. *Educación inclusiva: enfoques, alcance y contenido* (con el fin de ampliar nuestra comprensión de la teoría y de la práctica de la educación inclusiva);
2. *Educación inclusiva: políticas públicas* (con el fin de poner de manifiesto el papel de los gobiernos en el desarrollo e implementación de las políticas sobre educación inclusiva);
3. *Educación inclusiva: sistemas, interfaces y transiciones* (para crear sistemas educativos que ofrezcan oportunidades a lo largo de toda la vida);
4. *Educación inclusiva: educandos y docentes* (para fomentar un entorno de aprendizaje en el que los docentes estén en condiciones de poder atender la diversidad de necesidades y expectativas de los educandos).

En el marco de estos subtemas, los ocho talleres promovieron el diálogo entre los responsables de formular políticas, los investigadores y los docentes con miras a identificar los retos, las estrategias y las prácticas relativas a la educación inclusiva con peso a escala regional y nacional. Las deliberaciones de estos grupos sirvieron para que la mayoría de los talleres presentara una hoja de ruta regional esbozada por los países participantes al final de cada actividad. Apoyándose en los subtemas de la CIE 2008, esta hoja de ruta identificó las medidas a tomar en los ámbitos estratégicos de la formulación de políticas, legislación, financiación, instituciones, concepción curricular, toma de conciencia y apoyo. Tales medidas tuvieron también en cuenta los desafíos, las iniciativas sobre políticas y las buenas prácticas que ya existen en algunas regiones.

El presente artículo tiene por objeto beneficiarse de este aprendizaje colectivo: a) abordando el debate en curso sobre la educación inclusiva; b) examinando las tendencias en las diferentes regiones en lo que a los subtemas de la CIE se refiere, y c) haciendo hincapié en determinados aspectos con miras al debate ulterior sobre la educación inclusiva. En lo relativo a los subtemas de la CIE, el presente artículo recoge los resultados de los talleres que se derivan principalmente de las intervenciones y deliberaciones de los países de cada región sobre el estado en que se encuentra la educación inclusiva y las propuestas para las hojas de ruta

1. A partir de 2005, la Oficina Internacional de Educación, en coordinación con los especialistas curriculares de diversas regiones del mundo, estableció la Comunidad de Prácticas (COP) sobre el Desarrollo Curricular. Ésta se concibe como un ámbito mundial abierto y plural que contribuye a generar un flujo de pensamiento y acción colectivos sobre cuestiones curriculares, en el marco de un planteamiento holístico, para determinar e implantar los objetivos de la Educación para Todos. La COP movilizó a más de 400 participantes de 75 países que han participado en los debates de los talleres preparatorios de la OIE. En lo relativo a los informes de dichos talleres, véase Oficina Internacional de Educación, OIE, 2007a, b, c, d, e, f, g, h.

regionales. La cobertura de los cuatro subtemas de la CIE varía de un taller a otro, poniendo de relieve uno o dos temas en las deliberaciones a expensas de los otros. De esta forma, el acento que se ponga señala aquellos aspectos de la educación inclusiva más pertinentes e importantes para cada región.

Dimensiones conceptuales de la educación inclusiva

La educación inclusiva constituye un motivo de preocupación universal en aumento que informa e interesa a los procesos de reforma educativa, tanto en las regiones desarrolladas como en aquellas en vía de desarrollo. Es un concepto en evolución, que es útil para orientar las estrategias del cambio educativo ya que cuestiona los orígenes y las consecuencias de la exclusión en el marco holístico de los objetivos de la Educación para Todos y a la luz del entendimiento de la educación como derecho humano.

Educación especial

Tradicionalmente e incluso en la actualidad en distintas regiones del mundo, por ejemplo en Europa oriental y suroriental, así como en la Confederación de Estados Independientes (CEI) y en algunas partes de Asia (OCDE, 2006; OIE, 2007a, b) – el concepto y la práctica relativos a la educación inclusiva se han limitado principalmente a los estudiantes a los que se cataloga como alumnos con necesidades especiales, lo que significa antes que nada los afectados de discapacidad física o mental, así como los refugiados. Bajo esta perspectiva, los planteamientos y respuestas dadas a las necesidades de tales educandos han tenido un carácter paliativo y correctivo, consistente en la creación de escuelas especiales y currículos diferenciados, incrementando para ello el número de docentes para la educación especial.

Una consecuencia importante de las estructuras institucionales y curriculares diferenciadas, destinadas a los educandos a los que se clasifica como alumnos con necesidades especiales, ha sido su marginación e incluso su segregación en el sistema educativo. El supuesto de que existen “niños con necesidades especiales” es algo cuestionable, como señala Stubbs (2002, pág. 23): “cualquier niño puede experimentar dificultades para aprender [...]; un gran número de niños discapacitados no tiene problema para aprender” y “los niños con impedimentos intelectuales pueden frecuentemente aprender muy bien en ciertas áreas” (pág. 3).

La integración

El concepto de integración emergió en el decenio de 1980, como alternativa a los currículos y modelos escolares para las necesidades especiales, con el objetivo de incorporar a los educandos definidos como alumnos con necesidades especiales en las escuelas normales. La reestructuración y mejora de las condiciones de

infraestructura y el suministro de material didáctico, el incremento del número de aulas destinadas a la educación especial y de los docentes con formación especial en el marco de las escuelas normales fueron, y siguen siendo, algunos de los principales elementos en que se basa la aplicación de los modelos de integración. Centrada principalmente en los educandos con dificultades menores, la integración puede convertirse en dispositivo retórico más que en una realidad en la práctica; puede tratarse de un cambio espacial del aula y no de un cambio pedagógico y del contenido del currículo relativo a las necesidades de aprendizaje de los niños.

A partir del decenio de 1990, el alcance, los objetivos, los contenidos y las repercusiones de la educación inclusiva, en relación con la integración, cambiaron considerablemente. Ello se debió principalmente al reconocimiento de los modelos de integración basados únicamente en el cierre de las escuelas especiales y en la posterior “inserción” de los educandos en las escuelas y currículos regulares, no respondían a la diversidad de necesidades y expectativas de los educandos. El llegar a esa conclusión ha motivado la revisión de las políticas educativas que abordan las cuestiones de la integración, poniendo para ello en tela de juicio la pertinencia del currículo y de los modelos escolares, que son los mismos para todos los educandos, independientemente de sus diferencias. En esos modelos, los educandos tienen que *adaptarse* a las normas, estilos, rutinas y prácticas del sistema educativo, en vez de adaptarse éste al estudiante. Aún más, cabe la posibilidad de que las tasas de abandono escolar se incrementen entre los educandos con necesidades especiales, una vez queden integrados en las escuelas regulares que no hayan acometido de forma comprehensiva una serie de cambios pedagógicos, curriculares e institucionales.

La inclusión

La educación inclusiva puede entenderse como un principio orientador destinado a lograr un grado razonable de integración de todos los educandos en la escuela. En el contexto de una visión más amplia de la integración, la educación inclusiva implica la concepción e implementación de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje que tienen por fin atender con precisión a la diversidad de los educandos. En este sentido, los sistemas educativos están en la obligación de responder a las expectativas y necesidades de los niños y los jóvenes, habida cuenta de que la capacidad para facilitar oportunidades eficaces de aprendizaje partiendo de un esquema de integración inflexible (colocación de educandos con “necesidades especiales” en las escuelas de carácter general) es muy limitada. Esto es lo que Peters (2004) denomina como el paradigma de la “continuidad de colocaciones”; es decir, una situación en la que la educación inclusiva se entiende como un lugar, y no como un servicio que se presta. El debate sobre la educación inclusiva y la integración no es sobre una dicotomía entre la integración y las políticas y modelos de la inclusión, sino que trata de identificar hasta qué punto se avanza en la comprensión de que cada escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos.

La importancia de ese requisito se cuestiona cuando los sistemas educativos tienen que abordar con eficacia otras problemáticas centrales y universales de la educación, tales como inasistencia a la escuela, las repeticiones de cursos, los abandonos y fracasos escolares, y los resultados de aprendizaje insatisfactorio. Evidencia empírica indica que un estudiante que repite los primeros cursos de la escuela tiene una alta probabilidad de abandonarla por completo (UNESCO, 1984, 1996, 1998). Cada uno de los problemas antedichos, y la exclusión que la combinación de todos ellos genera, se agravan por las persistentes prácticas pedagógicas e institucionales que parten de la base de que todos los niños disponen de las mismas condiciones y capacidades para aprender. Además, como se señaló durante la Conferencia Internacional de Educación de 2004 (UNESCO, 2004, págs. 8-14), la exclusión de un niño del sistema educativo tiene como consecuencia la carencia de las competencias sociales y profesionales necesarias para acceder a los conocimientos básicos y poder convertirse en un ciudadano autónomo y responsable.

Por lo tanto, a lo largo de los últimos quince años aproximadamente, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, a pesar de los diferentes antecedentes escolares, culturales y sociales deben tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todo tipo de escuelas. Debe haber énfasis en la generación de entornos inclusivos, lo que debiera conllevar: a) el respeto, la comprensión y el tener en cuenta la diversidad cultural, social e individual (en respuesta a las expectativas y necesidades de los educandos); b) el facilitar la igualdad de acceso a una educación de calidad; y c) una estrecha coordinación con otras políticas sociales.

Una concepción amplia de la educación inclusiva atiende también a las necesidades de formación de los educandos con discapacidades y dificultades de aprendizaje, en consonancia con la conceptualización de la OCDE (2006). Si bien hay que tener en cuenta diferentes categorías, la naturaleza del concepto de educación inclusiva no se aviene a las mismas, sino que tiene por objeto facilitar oportunidades efectivas de aprendizaje a todos los niños, en contextos de aprendizaje particulares y adaptados.

La UNESCO (2005) define la inclusión precisamente así: “un proceso destinado a abordar y atender a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una participación cada vez mayor en el aprendizaje, entornos culturales y comunidades, y a reducir al mismo tiempo la exclusión dentro y partir del entorno educativo. Ello requiere cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con un planteamiento común que incluya a todos los niños del grupo de edad correspondiente y con la convicción de que es responsabilidad del sistema general educar a todos los niños”. Además, como señalan Booth y Ainscow (2002, pág. 4) en su propuesta de un *Índice de inclusión*, “inclusión significa que las escuelas sean lugares que apoyen y estimulen tanto al personal docente como a los educandos. [...] Significa la creación de comunidades que fomenten y celebren sus logros”.

De hecho, el diseño y desarrollo de políticas de educación inclusiva no debe entenderse como la suma de iniciativas y esfuerzos a favor de grupos específicos (lo que nos llevaría a una lista sin fin y seguramente incompleta). Al contrario, no se trata de categorías, sino de ofrecer entornos de enseñanza acogedores y de oportunidades diversas de aprendizaje para todos. En opinión de Tutt (2007), el principal desafío es crear un entorno inclusivo en todas las escuelas, ofreciendo para ello una diversidad de servicios continuos que formen parte de una red de escuelas vinculada a otras políticas sociales.

Por lo tanto, los desafíos para lograr una educación inclusiva también están relacionados con la disponibilidad de todo un conjunto de políticas destinadas a: a) lograr un currículo pertinente e idóneo con un planteamiento que facilite el diálogo entre los diversos agentes del sistema educativo; b) brindar un amplio repertorio de estrategias pedagógicas diversas y complementarias (educación formal y no-formal) que atienda a las especificidades de cada estudiante, personalizando para ello la oferta educativa; c) disponer de instalaciones y equipos adaptados al currículo elaborado y su implementación; d) facilitar un intenso apoyo al profesor en el aula – que considere a los docentes como co-desarrolladores del currículo; y e) dialogar con familias y comunidades para comprender sus expectativas y necesidades, así como para promover su activa participación en la escuela.

Una estrategia de educación inclusiva implica tomar en consideración detenida y pormenorizadamente la especificidad y singularidad de cada niño y adolescente, con el fin de ofrecerles oportunidades educativas eficaces a lo largo de sus vidas. Así planteada, la educación inclusiva se refiere a las formas y modalidades en las que los docentes y educandos interactúan generando proximidad y empatía; de tal forma, la educación inclusive apela a la manera cómo se comprende y respeta la diversidad al tiempo que se crean condiciones idóneas y realizables para alcanzar oportunidades de aprendizaje para todos.

La educación cognitiva juega un papel fundamental en el logro de la educación inclusiva, al hacer que el niño sea consciente de sus funciones cognitivas, lo que le permite comprender y aprender mejor. Ello constituye un método eficaz para que los educadores aborden las necesidades de una población heterogénea al comprender mejor cómo los educandos aprenden, piensan y reflexionan, crítica y creativamente, y cómo utilizar esta capacidad de entendimiento para elaborar un currículo que tenga sentido y que sirva para su consiguiente aprendizaje.

Skidmore (2004, págs. 112-127) contribuye al debate sobre los aspectos pedagógicos de la educación inclusiva al llamar la atención sobre la diferencia entre una pedagogía de la desviación y una pedagogía de la inclusión y hace hincapié en los cinco aspectos que siguen, a saber:

1. *El aprendizaje del estudiante:* mientras que el discurso de la desviación establece una jerarquía de aptitudes cognitivas para medir la capacidad de cada estudiante, el discurso de la inclusión destaca el potencial de aprendizaje de cada estudiante, potencial que puede descubrirse y estimularse gradualmente;

2. *La explicación del fracaso escolar:* mientras que el discurso de la desviación señala que las principales dificultades para aprender dependen de las deficiencias de la capacidad de los educandos, el discurso de la inclusión sostiene que la principal dificultad se encuentra, por el contrario, en las insuficientes respuestas que genera el currículo;
3. *Las respuestas de la escuela:* mientras que el discurso de la desviación afirma que el proceso de aprendizaje debe centrarse en las deficiencias de los educandos, el discurso de la inclusión hace hincapié en la necesidad de reformar el currículo e implantar en las escuelas una pedagogía transectorial;
4. *La teoría de la competencia de los profesores:* mientras que el discurso de la desviación pone el acento en la importancia del conocimiento especializado en las disciplinas como la clave de la competencia de los profesores, el discurso de la inclusión recalca la participación activa de los educandos en el proceso de aprendizaje;
5. *El modelo curricular:* mientras que el discurso de la desviación afirma que debe elaborarse un currículo alternativo para los educandos a los que se coloca en la categoría de bajo rendimiento, el discurso de la inclusión hace hincapié en la necesidad de disponer de un currículo común para todos los educandos.

En términos generales, la educación inclusiva conlleva cuatro elementos clave, a saber:

1. Es fundamentalmente un proceso de búsqueda de las formas más apropiadas de responder a la diversidad, además de tratar de aprender de las diferencias;
2. Está vinculada por vía de múltiples estrategias, a la motivación y al desarrollo de la creatividad de los educandos y de su capacidad para afrontar y resolver problemas;
3. Abarca el derecho de los niños a asistir a la escuela, expresar sus opiniones, beneficiarse de un aprendizaje de calidad y lograr resultados relevantes al final del mismo;
4. Conlleva la responsabilidad moral de dar prioridad a aquellos educandos en peligro de quedar marginados y excluidos de la escuela y de obtener resultados insuficientes de aprendizaje.

La educación inclusiva y la inclusión social

La urgente necesidad de avanzar en una democratización de las oportunidades que posibilite a todos los niños acceder y beneficiarse de una educación equitativa y de alta calidad, se nutre del concepto de inclusión como estrategia central para fomentar el cambio social y educativo. La inclusión, desde una perspectiva educativa, permite abordar los problemas tradicionales y estructurales de la pobreza, los desafíos de la modernización y de la integración social y cultural, y la creciente diversidad de las sociedades nacionales. La inclusión social y la educación inclusiva están entrelazadas en una relación de aprovechamiento y beneficio mutuo. La

educación inclusiva procura rectificar las formas y los contenidos de la exclusión, tales como las diferencias sociales en el acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC); la marginación de los jóvenes en dificultad (aquellos que no estudian, no trabajan y no buscan trabajo); la falta de oportunidades educativas, los resultados insuficientes de aprendizaje de las poblaciones de inmigrantes; la homogeneidad cultural de las propuestas educativas reticentes al multiculturalismo, que no lo entienden y no lo valoran, y la estigmatización que se atribuye a la diversidad social y cultural como obstáculo a la inclusión.

Por consiguiente, la educación inclusiva puede considerarse como el camino para alcanzar la inclusión social. Desde una perspectiva societal, la educación inclusiva está clara y sustancialmente ligada al debate sobre el tipo de sociedad al que se aspira, al tipo de bienestar que se busca para todos los ciudadanos y a la calidad de la democracia y participación social que deseamos conseguir. A largo plazo, la relación entre la inclusión social y la educación implica una comprensión de esta última como clave de la ciudadanía y como componente esencial de la política social.

En consonancia con todo ello, la relación entre la inclusión social y la educación pone de relieve cuestiones centrales de la educación inclusiva, tales como: a) la lucha por erradicar la pobreza, la marginación y exclusión cultural y social; b) la consideración de la diversidad cultural y del multiculturalismo como un derecho y como un contexto de aprendizaje en el marco de valores universales compartidos, y c) la protección de los derechos de minorías, aborígenes, inmigrantes y desplazados.

A la luz de estas cuestiones, los aspectos que se exponen seguidamente son cruciales para comprender y hacer avanzar la concepción y la práctica de la educación inclusiva:

1. La determinación del significado y de la prioridad asignados a la educación inclusiva en las políticas estatales y gubernamentales. La educación inclusiva, como política social clave, constituye un poderoso instrumento para mitigar los efectos negativos de las desigualdades sociales y de la desintegración cultural, al igual que la segregación residencial. La educación inclusiva permite abordar la transformación cultural y étnica, y la composición social y de inmigrantes de las escuelas, reto considerable al desarrollo eficaz y eficiente de las políticas sociales de los gobiernos;
2. El fomento de oportunidades de aprendizaje equitativas y de alta calidad para todos, teniendo en cuenta para ello la vertebración, diversificación y flexibilidad entre los diferentes caminos y niveles del sistema educativo, sus estructuras y contenidos, en el ámbito de una visión global y unificada de la educación básica y para los jóvenes;
3. El desarrollo de un planteamiento adaptado para facilitar oportunidades reales a fin de lograr una educación exitosa para cada niño, centrándose para ello en las necesidades de aprendizaje, tanto de los educandos potenciales como de los actuales (los que nunca estuvieron escolarizados, los que lo están

actualmente y los que abandonaron la escuela), que tenga en cuenta sus diversidades culturales, sociales y cognitivas, como también sus orígenes étnicos, creencias filosóficas y religiosas y condición de inmigrantes. La diversidad en los contextos de aprendizaje debe considerarse como un reto y un valor para la educación y no como un obstáculo;

4. La orientación, articulación y desempeño de esfuerzos e iniciativas con objeto de generar las condiciones adecuadas para conseguir un aprendizaje pertinente y significativo al concebir la escuela como la fuerza motriz para el cambio educativo, y también como una unidad pedagógica e institucional integrada en el marco de una política educativa sólida y un marco curricular común, desde la primera infancia hasta la educación de los jóvenes;
5. La renovación y recreación del papel profesional que desempeñan los docentes, teniendo en cuenta su misión y responsabilidad societal. La formación de los docentes debe reforzar la forma en que los docentes comprenden, abordan y responden a las diferencias entre los educandos; los modelos didácticos deben revisarse y ajustarse en consonancia con los contextos sociales y culturales, cada día más complejos e inciertos; los docentes deben considerarse como colaboradores en la concepción y desarrollo de las políticas de educación inclusiva en los niveles de la escuela y del aula, y no meramente como ejecutores de un cambio curricular.

En términos generales, la transición hacia la educación inclusiva implica tomar medidas y posiciones colectivas con relación al: a) concepto de justicia social y de inclusión social; b) conjunto de las convicciones relativas al potencial de aprendizaje de cada estudiante; c) marco conceptual que sustenta las prácticas idóneas de aprendizaje y de enseñanza; y d) respaldo a un planteamiento técnico y político global del currículo que abarque procesos y resultados (Nind, 2005).

CIE 2008: Subtemas y tendencias regionales de la educación inclusiva

Educación inclusiva: enfoques, alcance y contenido

En comparación con otros subtemas, éste en concreto fue el más debatido en todos los talleres regionales. El predominio del debate sobre este subtema es sintomático de la importancia de llegar a una comprensión común del concepto “educación inclusiva” para incorporarlo exitosamente en el diseño de políticas y su implementación en los ámbitos regionales y nacionales. Las tendencias que se indican seguidamente pueden identificarse en relación con los enfoques, alcance y contenido de la educación inclusiva en todas las regiones: a) debe debatirse más ampliamente el concepto de educación inclusiva; b) se ha concluido que diversos planteamientos de la educación inclusiva, que reflejan las dimensiones propuestas en la sección anterior de este artículo, están presentes y se superponen en mayor o menor grado en todas las regiones (por ejemplo, educación especial, integración, inclusión social, Educación para Todos y educación de calidad; definición de la UNESCO); y

c) la conciencia social y la defensa de la educación inclusiva están firmemente ligadas a cuestiones de tolerancia y exclusión social.

Mayor discusión sobre el concepto de educación inclusiva

De todos los talleres regionales celebrados se desprende que el concepto de “educación inclusiva” requiere una mayor elucidación y un mayor grado de apropiación por parte de los docentes, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, los responsables de la elaboración de políticas y los interlocutores sociales. La educación inclusiva está estrechamente relacionada, tanto en su concepción como en su práctica, con la educación especial. A título de ejemplo, en las regiones de Europa oriental y sudoriental y en la Confederación de Estados Independientes es difícil redefinir la educación inclusiva como un concepto nuevo, puesto que por lo general viene entrelazada con la idea de “educación especial”. Así ocurre también en Asia oriental, donde la educación inclusiva se ha limitado al terreno de la educación tradicional para niños con necesidades especiales. En el caso de esta región, la educación inclusiva constituye un concepto nuevo y se enfrenta a dificultades para adaptarse a las condiciones locales, además de las barreras que representan el idioma y la traducción. Los participantes que procedían de esta región mostraron aprehensión ante el nuevo concepto de educación inclusiva por crear un “sistema educativo totalmente nuevo”, con las consecuencias de incertidumbre y confusión que ello conlleva en las concepciones y la práctica de los docentes.

Los representantes de las regiones Andina y del Cono Sur de América del Sur convinieron también en que hacía falta una mayor labor conceptual para elucidar y enriquecer el concepto de “Educación inclusiva”. Dado que este término se acuñó para abordar problemas de equidad y calidad en el ámbito de la educación, es importante justificar ante los ministerios de educación y demás interesados, las razones por las que se creó una nueva expresión para responder de forma diferente a los mismos objetivos que se planteaban en discursos anteriores sobre la reforma educativa.

Enfoques de la educación inclusiva

Educación Especial: Puesto que la educación inclusiva es un nuevo término, similar al de educación especial, la mayoría de las regiones se remiten a esta última en su enfoque de educación inclusiva. Por ejemplo, en el caso de las regiones del África Subsahariana oriental y occidental, de Europa oriental y sudoriental y de la Confederación de Estados Independientes, las necesidades educativas especiales se basan en la tradición científica e intelectual de la defectología para abordar la educación de niños con necesidades especiales. Así mismo, en las dos últimas regiones mencionadas, la educación de los niños con talentos especiales tiene un peso considerable. La segregación de los niños con talentos especiales – de la misma forma que la de los niños con necesidades especiales (por ejemplo, particularmente

los casos de minusvalías visuales y auditivas; discapacidades físicas o mentales) – de las escuelas regulares se planteó como necesaria dado que no se sabe bien cómo abordar las necesidades de aprendizaje de estos grupos en el entorno mixto de una misma aula.

La integración. Al mismo tiempo, y en paralelo a la educación para niños con necesidades especiales, hay regiones que presentan también facetas de integración en sus sistemas educativos. Se dan casos en los que niños con necesidades especiales por minusvalías motrices se integran en las escuelas regulares, puesto que no se consideran “casos de discapacidad extrema”. Ello podría entenderse como un primer paso hacia la educación inclusiva, si bien necesitaría un mayor desarrollo que implique cambios pedagógicos y curriculares. No obstante, y como es el caso en algunos países de la región de la Confederación de Estados Independientes, la integración de los niños con necesidades especiales en las escuelas regulares podría también entenderse como una solución a la falta de escuelas de educación especial en zonas remotas. Esto se pone mucho más de manifiesto en los Estados Árabes del Golfo, en Europa oriental y sudoriental y en la Confederación de Estados Independientes, en los que la educación inclusiva sigue muy restringida a las necesidades educativas especiales y, en algunos casos, a su integración en las escuelas regulares sin que ello implique un cambio sistémico de las estructuras educativas.

La inclusión social. En todos los casos en que los participantes en los talleres se refirieron a los grupos sociales excluidos sin igualdad de acceso a la educación o sin las mismas oportunidades de desarrollo pleno de su potencial educativo, se ponía en evidencia el vínculo entre la inclusión social y la educación. Los representantes de todas las regiones reconocieron que hay una relación dialéctica entre una sociedad justa e inclusiva y la educación, al tiempo que también destacaron la necesidad de que ambas esferas se ayuden mutuamente. Quedó patente que una sociedad equitativa no puede separarse del planteamiento de una educación inclusiva y que ésta no puede implantarse con éxito sin una sociedad justa. La educación inclusiva implica valorar la diversidad dentro de la cohesión social. Las regiones de África Subsahariana oriental y occidental y las Andina y del Cono Sur de América Latina, así como las regiones de habla inglesa del Caribe, fueron las que prestaron más atención a la importancia y la comprensión de la educación inclusiva en lo que a la inclusión social se refiere, como consecuencia, quizás, de una percepción más agudizada de las profundas desigualdades sociales reinantes en sus países. Al mismo tiempo, los obstáculos que se oponen a la educación inclusiva en todas las regiones apuntan a la exclusión social como el principal factor subyacente de bloqueo de la consecución de los objetivos de la Educación Para Todos (EPA), especialmente en lo que se refiere a las regiones de África Subsahariana oriental y occidental y Andina y del Cono Sur. En la misma pauta, los participantes de los países de la Confederación de Estados Independientes manifestaron haber logrado ofrecer

educación en los niveles de primaria y secundaria para toda la población, pero también reconocen la dificultad de ofrecer oportunidades de socialización que propicien la inclusión social. Por ejemplo, los niños suelen quedar excluidos de la educación a causa de sus bajas condiciones socioeconómicas, de su cultura y de su idioma.

La Educación para Todos (EPT) y la educación de calidad. La comprensión de la educación inclusiva en relación con la Educación para Todos amplió el concepto de educación inclusiva cuando los participantes de todas las regiones examinaron quiénes no gozan de un acceso equitativo a una educación de calidad como derecho humano. En todas las regiones hay varios grupos sociales que quedan excluidos del pleno acceso a la educación, siendo el denominador común que todos ellos son los menos privilegiados en todos los aspectos del desarrollo humano. Todos los participantes estuvieron de acuerdo en que es necesario crear enlaces que unan la educación inclusiva y los objetivos de la Educación para Todos al dar prioridad a los derechos a la educación de todos los niños marginados y excluidos. En el caso del África Subsahariana oriental y occidental, de América Latina, de los Estados Árabes del Golfo y de los países de habla inglesa del Caribe, sigue siendo necesario mejorar el grado de alfabetización y los niveles de acceso, que las tasas de repetición de cursos disminuyan y que las de terminación de los mismos aumenten. No sólo es desigual el acceso a la educación, sino que también lo son los resultados educativos. En todas las regiones, lograr la cobertura universal de educación, al menos la educación básica, constituye un objetivo fundamental para que avance la Educación para Todos de calidad. En el caso de la región de los países de la Confederación de Estados Independientes y en algunos países de Europa oriental y sudoriental, se hizo hincapié en los elevados niveles de alfabetización y asistencia a la educación básica como legado de la política educativa soviética; aunque, actualmente hay que prestar más atención a la educación de calidad que se definió como aquella en la que se tienen en cuenta las diferentes capacidades de aprendizaje de los niños y en la que los procesos educativos son participativos, disminuyendo la exclusión, y sin acumulación de conocimientos al margen de la realidad.

Los participantes, en especial los procedentes de los Estados Árabes del Golfo y los países africanos, mencionaron que la expansión y democratización de la educación básica, sin dejar de promover los objetivos de la educación inclusiva, exigirían una estrategia compleja y gradual de implementación para tener éxito. En consonancia con esto último, la educación inclusiva conllevaría cambios del currículo a largo plazo y un modelo de escuela renovado que permita ampliar y democratizar la educación básica.

Hacia una visión más amplia de la educación inclusiva

A cada debate de los talleres sobre enfoques, alcance y contenido de la educación inclusiva le precedió la presentación de la definición del término de la UNESCO.

Los participantes de todas las regiones reconocieron que la definición de educación inclusiva de la UNESCO era lo suficientemente amplia y flexible en su alcance y enfoque para aplicarse tanto a escala regional como nacional. Por ejemplo, las hojas de ruta de tres regiones – África Subsahariana oriental y occidental, los países de habla inglesa del Caribe y la Confederación de Estados Independientes – reflejan claramente el enfoque que se recoge y sugiere en las directrices de política de la UNESCO sobre la educación inclusiva. Además de las reformas del contenido de los currículos, de sus fundamentos, estructuras y estrategias, estas regiones han abordado también la educación inclusiva como: a) un proceso por el que se ofrecen a cada niño oportunidades efectivas de aprendizaje al tomar en consideración su singularidad y diversidad, con lo que promueven el respeto y la dignidad humana (África Subsahariana oriental y occidental); b) un desarrollo de los sistemas educativos en los que cada persona tiene acceso a una educación de calidad, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, económicas o sociales (países de habla inglesa del Caribe); c) un proceso que aborda y responde a la diversidad de necesidades de todos los educandos al crear las condiciones para que el aprendizaje y la inclusión social tengan éxito, eliminando así toda forma de segregación entre los niños (región de la CEI).

*La toma de conciencia de la educación inclusiva:
promoción de la tolerancia social*

Se señaló la falta de conciencia social reinante en todas las regiones del mundo respecto de la importancia de la educación inclusiva como problema común e importante. Se plantearon diversas propuestas de abogacía a favor de la educación inclusiva (es decir, sirviéndose principalmente de los medios de comunicación, las organizaciones no gubernamentales, la familia y grupos de las comunidades). Como se recoge en el subtema sobre *Políticas públicas*, la necesidad de fomentar la toma de conciencia y defender la educación inclusiva pone también de manifiesto otra necesidad, a saber, la de encontrar apoyos para los enfoques participativos destinados a la concepción e implementación de políticas en las que participen todos los interlocutores, incluidos los que actualmente se encuentran excluidos.

La evidente necesidad de elevar la sensibilización sobre la educación inclusiva deja patente que no es meramente una cuestión de que la sociedad *sepa* más sobre ella, sino que cambie su comportamiento siendo más tolerante hacia lo diferente. El llamamiento a la toma conciencia sobre la educación inclusiva representa una tendencia en todas las regiones del mundo a revisar y cambiar razonamientos, actitudes y prácticas excluyentes hacia ciertos grupos sociales; ello implica un cambio sociocultural general enfocado a conseguir una mayor tolerancia. Lo que es más, el reconocimiento de la diversidad cultural como algo esencial para la educación, tanto en cuanto derecho como a facilidades de un entorno de aprendizaje creativo, sigue estando ausente en la mayoría de las regiones del mundo.

De la determinación de los grupos sociales excluidos se desprende que se debe hacer frente al mismo desafío de la exclusión dentro de la escuela. En todas las regiones del mundo aparecen, como común denominador, los grupos sociales que se indican seguidamente y a los que con frecuencia se denomina como excluidos/vulnerables a la exclusión y con una necesidad crítica de que se proteja su derecho a una educación de calidad como parte del desarrollo humano básico, a saber: niños que viven en zonas marginadas, como los barrios de tugurios urbanos o zonas rurales; niños que viven en la calle; poblaciones nómadas e inmigrantes; niños romaníes; niñas y madres adolescentes; educandos adultos; huérfanos; los infectados de VIH/SIDA o afectados indirectamente por la pandemia; víctimas de las guerras, conflictos armados y desastres naturales (refugiados o desplazados por guerras o desastres naturales); niños soldados; niños que viven en situación de postconflicto; niños con discapacidades o necesidades especiales; niños que trabajan, pagados o no; niños del personal doméstico; y niños forzados a la prostitución.

Al tiempo que se determinaban los grupos excluidos y más vulnerables y se elaboraban las estrategias para incluirlos con equidad y justicia en el sistema educativo y social, algunos participantes pidieron cautela a la hora de etiquetar tales grupos: como se expresó en el taller de las zonas Andina y del Cono Sur, las políticas educativas deberán tener sumo tacto y cuidado al clasificar a los excluidos en categorías, puesto que ello puede tener el efecto contrario de estigmatización.

Educación inclusiva: las políticas públicas

Se pueden determinar los siguientes temas de las políticas públicas en relación con la educación inclusiva:

- 1 El propósito de las políticas públicas y de la educación inclusiva (por ejemplo, la justicia social, el alivio de problemas sociales tales como la pobreza, el VIH/SIDA, el papel de la educación en la sociedad);
2. El apoyo de las convenciones y su ratificación en las legislaciones nacionales;
3. La eficacia en la elaboración, planificación e implementación de políticas (por ejemplo, el establecimiento de prioridades; la continuidad a largo plazo; una asignación creciente, transparente y equitativa de los recursos; un esfuerzo coordinado y de colaboración en materia de concepción e implementación de políticas; y un planteamiento multisectorial en materia de políticas y su implementación).

El objetivo de las políticas públicas y la educación inclusiva: la sociedad

En sus debates sobre aspectos de la política pública relativos a la educación inclusiva, los participantes de varias regiones consideraron importante estudiar primeramente los fundamentos que sustentan tales políticas. Las regiones Andina y del Cono Sur contribuyeron con un planteamiento crítico en el que ponían en tela de

juicio la finalidad subyacente de las políticas públicas y los objetivos a largo plazo de la educación inclusiva. Su opinión es que las políticas deben incorporar un mayor grado de reflexión y debate sobre el tipo de sociedad que se busca cuando se analizan las desventajas de la exclusión que genera la sociedad de la información y el conocimiento. En el mismo sentido, deben reducirse los niveles de pobreza e injusticia social, puesto que son uno de los principales obstáculos en la implementación de la educación inclusiva en lo que a la justicia social se refiere. Este planteamiento crítico demostró ser también pertinente para los países de Asia oriental, quienes señalaron que, en lo relevante a la igualdad, deben implantarse leyes y políticas sociales apropiadas con el fin de reducir la desigualdad social y los niveles de pobreza a escala regional y nacional.

Los problemas sociales, tales como los niveles de extrema de pobreza y la epidemia de VIH y SIDA, son aspectos importantes que las políticas públicas en materia de inclusión deben abordar, cada vez más evidentes en el caso del África Subsahariana oriental y occidental. En esta región, la financiación de la educación inclusiva en los programas socioeconómicos nacionales debe tener en cuenta los niveles de extrema pobreza y el VIH y el SIDA. En este contexto, la educación inclusiva tiene que planificarse como parte de la lucha contra la pobreza y la marginación social, especialmente en lo que se refiere a la exclusión de los niños de sectores económicos desfavorecidos, como también al sufrimiento de los niños afectados por VIH/SIDA con repercusiones en sus familias. En efecto, de todas las regiones, debe enfatizarse especialmente el impacto del VIH/SIDA en la prestación de educación y asistencia a la escuela en África. Por ejemplo, en el caso del África Subsahariana, aproximadamente el 9% de los niños menores de 15 años han perdido a uno de los padres a causa del SIDA y uno de cada seis hogares con niños se ocupa al menos de un huérfano (ONUSIDA, 2006, pág. 92). El sector de la educación tiene además que tener en cuenta el trauma psicológico en un niño al éste quedar huérfano al perder a sus padres como consecuencia del SIDA, y seguidamente ser separado de sus hermanos. Las consecuencias de la epidemia del SIDA en las sociedades y en los objetivos de desarrollo humano son de importancia crucial para todo tipo de política pública en esta región. El SIDA incrementa directa o indirectamente la mortalidad infantil y afecta a la población pobre más que a otros sectores; las niñas abandonan la escuela para cuidar familiares afectados por el SIDA; la asistencia de los huérfanos a las escuelas es limitada y el número de docentes en las escuelas públicas declina según enferman o mueren de VIH/SIDA durante su profesión activa (ONUSIDA, 2006; PNUD, 2005; Beckmann y Rai, 2004). Un obstáculo de igual importancia para la educación inclusiva es el grado en que la sociedad está dispuesta a incluir en las escuelas a niños con VIH o de los que se sospeche están afectados por VIH, ya que la estigmatización y discriminación que sufren en ambos casos son dos de las más graves consecuencias que problematizan esta epidemia.

Todos los participantes, y en especial los de África y América Latina, se refirieron a las cuestiones relativas a la pobreza a las que se enfrentan las políticas públicas en materia de educación inclusiva. La pobreza disuade a los niños de

continuar yendo a la escuela, puesto que los ingresos básicos del hogar pueden que dependan de diversas formas de trabajo infantil. El África Subsahariana presenta el más alto grado de participación infantil en la actividad económica: el 26,4 % de todos los niños comprendidos entre los 5 y los 14 años de edad, en comparación con el 18,8 % en Asia y la zona del Pacífico, y el 5,1 % en América Latina (OIT, 2006, pág. 3). Las repercusiones de la pobreza en la educación son aún más patentes en las zonas rurales pauperizadas o en los barrios de tugurios. Las escuelas y las comunidades de estas zonas tienen instalaciones de mala calidad o inadecuadas; servicios públicos deficientes; las carreteras o el transportes son inexistentes, una falta total de electricidad y de servicios sociales básicos, tales como los saneamiento y agua potable. En estos dos últimos casos, la falta de saneamiento y de agua potable frena considerablemente el desarrollo humano, especialmente en los países más pobres. Por ejemplo, el “África Subsahariana pierde aproximadamente el 5 % del Producto Interior Bruto (PIB), o unos 28,4 mil millones de dólares de los Estados Unidos anuales, una cifra que supera al total de las ayudas que entran y el alivio de la deuda de la región en 2003 (PNUD, 2006, pág. 6). Además, la malnutrición en las zonas de pobreza extrema mina considerablemente el bienestar de los niños y de sus familias y todo posible resultado educativo. A título de ejemplo, y según la clasificación regional de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas, la malnutrición en el total de la población de los países subsaharianos alcanza el 31 % según las más recientes estimaciones que se recogen en los datos preliminares para 2000-2004 (FAO, 2006).

Por último, al abordar directamente el papel del Estado, las políticas públicas y la educación inclusiva, las regiones Andina y del Cono Sur manifestaron su preocupación por restablecer el propósito público de la educación. La educación es un bien público y un derecho que el Estado debe garantizar. Se señaló la creciente debilidad de la escuela pública en América Latina como una de las consecuencias de la privatización del sistema educativo, fenómeno cuya aparición se describió como consecuencia de los grupos de presión y de situaciones que el Estado es incapaz de manejar.

Las convenciones internacionales y las legislaciones nacionales

Los participantes en los talleres de todas las regiones pidieron que se modificaran las legislaciones nacionales en consonancia con una política revisada que incorpore nociones de educación inclusiva. Aun más, los participantes convinieron en que deben apoyarse y ratificarse las convenciones internacionales en el marco de las legislaciones nacionales; por ejemplo, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989, arts. 28, 29) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada en diciembre de 2006 (art. 24). En consonancia con estas convenciones, las leyes nacionales deben estipular que la educación sea obligatoria para todos los niños en edad escolar, y proteger el acceso a ella como derecho humano. Así mismo, es importante introducir leyes antidiscriminatorias específicas

que protejan a los grupos más vulnerables. Los participantes procedentes de las regiones Andina y del Cono Sur, así como de las zonas de habla inglesa del Caribe, pidieron específicamente la inclusión de una educación bilingüe en los marcos jurídicos y en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Se hizo referencia también a la educación inclusiva como objetivo a conseguir, no sólo en los marcos nacionales, sino también en una perspectiva mundial de responsabilidad compartida por la comunidad internacional.

Al mismo tiempo, los participantes de todas las regiones señalaron el hecho de que las políticas y leyes relativas a la educación inclusiva rara vez se implantan en su totalidad. Si esas políticas y leyes no se implantan o cumplen en la práctica, cabe el peligro de que la educación inclusiva se convierta en un instrumento puramente retórico de la reforma educativa. Por último se recomendó que para que sea eficaz, la legislación debe ir acompañada de la financiación adecuada. Al mismo tiempo, y como se indicó durante el taller de las regiones Andina y del Cono Sur, depender total y absolutamente del respaldo financiero como condición del éxito de una ley no debe ser el objetivo final, dado que una buena ley por sí misma debe contribuir también a mejorar las condiciones de la inclusión.

La formulación e implementación eficaces de las políticas

Se señaló que las políticas públicas de todas las regiones necesitan mejorar su eficacia, tanto a nivel de elaboración como de implementación. Con una fuerte voluntad política la planeación educativa debe ser revisada. Todos los participantes señalaron la necesidad de establecer claramente las prioridades según un plan bien concebido, sustentado por esfuerzos adecuados y sostenidos y la disponibilidad de recursos a largo plazo. Los participantes de los países de Europa oriental y sudoriental, así como los de la región de la Confederación de Estados Independientes, señalaron que las transiciones políticas y socioeconómicas tienen repercusiones complejas, que dan lugar a la interrupción de la planificación de las reformas educativas a gran escala. Los participantes de estas dos regiones indicaron también que los países podrían beneficiarse de situaciones de transición o reconstrucción incorporando desde un principio la idea de la educación inclusiva en los procesos de las reformas educativas.

La asignación de recursos

Los participantes de todas las regiones hicieron hincapié en la importancia que tiene adoptar cambios en las políticas públicas que produzcan un incremento de los recursos necesarios para implementar los programas de educación inclusiva. En el caso de América Latina y el Caribe se indicó además que los recursos públicos están desigualmente distribuidos entre ricos y pobres, lo que conduce a una desigualdad social cada vez mayor. Los representantes de todas las regiones convinieron en que las asignaciones presupuestarias para la educación inclusiva tienen que ser

equitativas, transparentes, eficientes y prestarse a la rendición de cuentas. Los países de habla inglesa del Caribe indicaron también que debían tener en cuenta el pago de los intereses de sus deudas a la vez que afrontan la competencia por los escasos recursos entre los diversos sectores estatales. Así mismo, como se indicó en el taller del África Subsahariana oriental y occidental, el nivel de compromiso por parte de los gobiernos y los niveles nacionales de pobreza afectan la asignación de recursos destinados a la educación. En las regiones en que los países padecen niveles de extrema pobreza, debe atenderse urgentemente a las necesidades básicas para una calidad de vida decente, en especial cuando se piensa en la educación inclusiva en el marco de la Educación para Todos.

En todas las regiones existe la acuciante preocupación de que la educación inclusiva pueda llegar a ser demasiado costosa para los sistemas educativos, especialmente cuando supone la adaptación de la educación a las diversas necesidades de aprendizaje de los niños. En el caso de Asia oriental, la educación inclusiva se considera más costosa que concentrar a los niños con necesidades especiales en instituciones especializadas². En esta región se considera que una escuela especial ofrece un mejor servicio que la escuela regular para ofrecer la educación necesaria a los niños con necesidades especiales. Por otra parte, en la región de la Confederación de Estados Independientes, por ejemplo, la disminución de los niveles de rendimiento económico impide a los países suministrar todos los servicios e infraestructura necesaria y la capacitación del personal profesional que se requiere para atender en concreto a los niños con necesidades especiales; por lo que en algunos casos quedan integrados en las escuelas de carácter regular.

Se determinaron los siguientes elementos como aspectos que necesitan una financiación y mejora en relación con la educación inclusiva: a) programas de formación docente inicial y en servicio; b) abogacía para aumentar la toma de conciencia social; c) establecimientos escolares; d) número de alumnos por clase; e) materiales didácticos; y f) apoyo especial en las aulas. Se necesitan también recursos para mejorar la educación no formal, con miras a llegar hasta las poblaciones rurales o nómadas, en especial en los casos de África Subsahariana oriental y occidental.

Un enfoque multisectorial y colaborativo de las políticas

Los participantes de todas las regiones observaron que las políticas de desarrollo económico y social a largo plazo contribuyen al logro y mantenimiento de los objetivos de la educación inclusiva. Puesto que se necesitan recursos, no sólo para abordar las necesidades educativas de los niños, sino también para su potencial social y de desarrollo, las diversas regiones recomendaron un planteamiento multisectorial que permita atender a las necesidades de los niños con el fin de garantizar su derecho

2. Cabe señalar que un estudio realizado en 1994, que se centró en la prestación de educación primaria para niños con necesidades especiales en varios países de la región de Asia, concluyó que la educación de la mayoría de los niños con dichas necesidades puede ser satisfactoria y ser menos costosa si se realiza en entornos integrados que en entornos totalmente segregados (Lynch, 1994).

a la educación. Se hizo hincapié en las intervenciones durante los primeros años de la infancia, por considerarse un ámbito en el que pueden colaborar conjuntamente diversos sectores sociales al compartir fondos y desplegar esfuerzos coordinados y globales para abordar el bienestar y el desarrollo de los niños, en especial en lo relacionado a la salud y al desarrollo educativo. Todas las regiones indicaron con frecuencia que el sector de la educación no puede responsabilizarse totalmente por el bienestar del niño. La mejora general del desarrollo humano desde la más temprana edad requiere de un planteamiento multisectorial. Desafortunadamente, ese objetivo se ve fragmentado por la falta de participación general de diversos sectores públicos; aún más, diversos sectores duplican los esfuerzos y las tareas como consecuencia de una coordinación ineficiente.

Los participantes de la mayoría de las regiones convinieron en que el sector privado debería involucrarse en la educación inclusiva. Sin embargo, los representantes de las regiones Andina y del Cono Sur llamaron a la cautela respecto del proceso de privatización que tiene lugar en los sistemas educativos de América Latina. Todos los participantes hicieron un llamamiento a las organizaciones no gubernamentales y religiosas y a organismos de donantes para que participen en los esfuerzos conjuntos a favor de la educación inclusiva. Se recomendaron también las asociaciones con los países desarrollados con relación al apoyo financiero.

Todos los participantes indicaron que la elaboración de políticas acerca de la educación inclusiva debiera conllevar un diálogo regional y nacional para asegurar la comprensión, sensibilización y apoyo públicos a las políticas inclusivas. Las decisiones políticas deben tomarse en foros participativos que fomenten la cohesión y el compromiso sociales, respaldados por una voluntad política en todos los niveles. La sociedad civil, los interlocutores sociales, los grupos de la comunidad y los grupos sociales marginados deberán también participar en la elaboración e implementación de políticas. Con frecuencia los participantes recomendaron el diálogo con probables oponentes a la promoción de la educación inclusiva, en especial cuando esa oposición procede de familias y comunidades.

Educación inclusiva: sistemas, interfaces y transiciones

Al abordar el subtema de los sistemas, interfaces y transiciones, todos los talleres regionales hicieron hincapié en:

1. Los vínculos y el equilibrio entre la educación especial y la integración;
2. Los vínculos entre la educación de la primera infancia, la primaria y la secundaria;
3. Los vínculos entre la educación formal y no formal;
4. Los cambios curriculares en las escuelas regulares para atender a la educación inclusiva;
5. Los vínculos entre escuela y sociedad.

Los vínculos entre la educación especial y la integración

Existe en todas las regiones una tendencia a considerar que, hasta cierto punto, se está implementando la educación inclusiva al integrar a los niños con necesidades especiales en el marco de las escuelas regulares. Sin embargo, las prácticas docentes y curriculares deben desarrollarse más para adaptarlas a la diversidad de necesidades de los niños. No hay lugar a dudas de que en todas las regiones la integración de los niños con necesidades especiales (principalmente discapacidades) en las escuelas regulares sigue siendo un importante reto curricular.

Si bien todos los participantes reconocieron el riesgo de las prácticas de exclusión en la educación y que éstas se vean acentuadas por diversos modelos y tipos de escuelas especiales segregadas de las regulares, seguía existiendo una tendencia en todas las regiones a “protegerlas”, es decir, a crear y ampliar el número de escuelas que se ocupan de las necesidades especiales. Las escuelas especiales se consideran necesarias para los niños que sufren de discapacidades físicas o mentales de gravedad. Se mencionó que las instituciones de transición eran útiles para ciertas funciones, como la rehabilitación y orientación de ciertos niños antes de colocarlos en las escuelas regulares. Los participantes también sugirieron la necesidad de servicios especializados y de evaluación para determinar las desventajas y necesidades específicas que los niños tienen a fin de determinar en qué institución colocarlos.

Al mismo tiempo, como se indicó anteriormente, y en especial en el caso de la Confederación de Estados Independientes y de las regiones de Europa oriental y sudoriental, la tradición científica e intelectual de la defectología, como forma de abordar la educación de los niños con necesidades especiales, es esencial para determinar el establecimiento de instituciones especializadas; esta distinción se utiliza además para justificar la educación en escuelas por separado de niños con talentos especiales. Se consideró que era necesario separar de las escuelas generales a estos niños y a los que tienen necesidades especiales, dado que no se sabe claramente cómo atender a las necesidades de aprendizaje de ambos grupos en una misma clase y se teme que esos niños lleguen a quedar aislados.

Los vínculos entre la educación de la primera infancia, la primaria y la secundaria

Gradualmente, todos los participantes llegaron a ponerse de acuerdo en la importancia de intervenir en los primeros años de la infancia como forma de proteger y garantizar el derecho de todos los niños a la educación. Identificar y abordar las diferentes necesidades de aprendizaje que puedan tener los niños durante sus primeros años, junto con otros aspectos del desarrollo, permite que estén en igualdad de condiciones de acceso y para terminar la educación básica con provecho y buenos resultados. La educación de los primeros años, como parte de la educación básica, sigue siendo un obstáculo en África, América Latina y los países de habla inglesa del Caribe, la Confederación de Estados Independientes y Europa oriental y

sudoriental. Además, el que la educación de la primera infancia, la primaria y la secundaria sea gratuita y obligatoria, constituye un objetivo a largo plazo al que deben aspirar todas las regiones, si bien, en menor grado en el caso de la región de la Confederación de Estados Independientes, habida cuenta de su alto grado de avance en la prestación universal de educación básica.

Al mismo tiempo, los representantes de las regiones reconocieron que la articulación y la transición uniforme del currículo entre la educación primaria y la secundaria era algo incipiente y necesita de más desarrollo. Los participantes convinieron en que la falta de articulación puede aumentar el número de los abandonos en la primaria y en la secundaria. Al igual que en el caso de los países africanos, todos estuvieron de acuerdo en que era necesario desarrollar un currículo holístico, integrado e inclusivo, basado en competencias, en relación con las necesidades de los niños y los jóvenes por un mínimo de nueve años de educación básica.

Los vínculos entre la educación formal y no formal

La importancia de la educación no formal para lograr los objetivos de la educación inclusiva se debatió en todas las regiones, especialmente en el África Subsahariana oriental y occidental. Llegar a las poblaciones relegadas o excluidas obliga a los países no sólo a considerar los desafíos en los sistemas formales de educación, sino también los contextos educativos no formales que puedan incluir a esas poblaciones. En el caso de los países africanos, varias poblaciones nómadas necesitan programas de educación alternativa que guarden relación con su vida. A tal efecto, habrá que revisar el currículo para que se adapte a los diversos aspectos (horario, calendario anual, lengua de instrucción, duración del proceso de aprendizaje y lugar de la enseñanza). A fin de llegar a estas poblaciones excluidas se sugirieron como métodos útiles el aprendizaje acelerado, las escuelas móviles, la rehabilitación, los modelos no formales de educación y centros comunitarios de aprendizaje. En el caso de América Latina, también se señaló la educación no formal como pertinente para lograr los objetivos de la educación de la primera infancia.

Cambios curriculares para la educación inclusiva en las escuelas regulares

Todos los participantes expresaron entusiasmo sobre la necesidad de abordar los cambios curriculares necesarios para alcanzar un currículo inclusivo en las escuelas regulares. Lo que es más importante, como se señaló en el taller del África Subsahariana oriental y occidental, las reformas conexas al currículo forman parte integral del proyecto social. El currículo y la prestación de servicios educativos de calidad son importantes a partir de la convicción de que “el currículo define el tipo de sociedad que una nación quiere tener”. En consonancia con ello, las deliberaciones en los talleres de las regiones de América Latina, los Estados del Golfo y la Confederación de Estados Independientes se remitieron al currículo como

una forma de promover una cultura más tolerante en las escuelas y en la sociedad. Así pues, su contenido podría representar valores humanos comunes, educación para la ciudadanía y temas universales, como los derechos humanos.

Con relación al desarrollo curricular, los representantes de las regiones Andina y del Cono Sur, por ejemplo, señalaron cómo este proceso suponía una negociación colectiva y un planteamiento participativo con relación a la organización del aprendizaje. El currículo debe elaborarse e implementarse con flexibilidad, de forma que permita integrar los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños. A esos efectos, los participantes de Europa oriental y sudoriental sugirieron que los educandos debían participar en el proceso relativo al currículo para que sus necesidades sean atendidas. Además, y como propusieron los representantes de Asia oriental, las modificaciones curriculares deben integrar componentes flexibles que permitan a los profesores modificar el currículo con arreglo a la diversidad de necesidades de los niños. Por último, es fundamental la participación de los profesores en la elaboración e implementación de las políticas curriculares.

Todas las regiones reconocieron sin reservas que un currículo sobrecargado y sumamente académico menoscaba la educación inclusiva. Todos los participantes consideraron que un currículo flexible y dinámico era fundamental para identificar y apoyar las diversas necesidades de aprendizaje de todos los educandos. La atención a las necesidades de aprendizaje del niño debe considerarse parte de su desarrollo pleno como ser humano en el contexto de la comunidad en la que vive. Un currículo que atienda a la educación inclusiva reconocerá y desarrollará aspectos múltiples del conocimiento, se centrará en el niño y fomentará un aprendizaje activo. El currículo debe ser relevante a la diversidad, no sólo de los educandos sino también de los docentes.

Lo que es más, en todas las regiones se señaló que un programa curricular basado fuertemente en pruebas y exámenes es otra forma de exclusión. Se deliberó largamente sobre la forma en que los actuales sistemas de evaluación presentes en el currículo promueven la exclusión en todas las regiones. Por el contrario, los métodos de evaluación deben considerarse como parte del desarrollo integral y global del niño.

Los vínculos entre escuela y sociedad

En los talleres se examinó el papel de la escuela en la sociedad, especialmente en los de las regiones Andina, del Cono Sur y de los países de habla inglesa del Caribe. Se mencionó que la escuela es un centro de justicia, en el que se unen los objetivos educativos y sociales. Los participantes señalaron que las escuelas deben recuperar su papel clave en la vertebración e implementación de las políticas sociales, llegando a servir incluso de centros de la comunidad, que generan y sostienen el cambio social. Las escuelas deberían responder a los problemas de los niños (por ejemplo, atender a su salud, nutrición, etc.), dado que el ámbito y las actividades de

la escuela – como institución social – deben ser integrales y no centrarse exclusivamente en la educación.

Los participantes en el taller de las regiones Andina y del Cono Sur hicieron hincapié en que la escuela, como institución social importante, debe promover la aceptación y la diversidad entre los educandos para poder desarrollar una sociedad inclusiva. En este sentido, las instituciones educativas deberán tender a ser más heterogéneas y a incluir a niños de diversas procedencias culturales y socioeconómicas. Las escuelas deberán también ofrecer procesos de socialización que conlleven y valoren el aprender y vivir juntos en un marco de diversidad.

Los participantes de las regiones de Asia oriental, el Caribe de habla inglesa, África Subsahariana oriental y occidental y los Andes y el Cono Sur señalaron la importancia de establecer un sistema de colaboración entre las escuelas, los padres y sus comunidades. Debe incrementarse la participación comunitaria y el aprendizaje a través de servicios sociales como herramientas para el desarrollo ulterior de los objetivos de la educación inclusiva. Se sugirió la creación de comités de representantes de la comunidad en cada escuela como forma de lograr tales objetivos. El respaldo de la familia y de la comunidad se abordó como un elemento esencial en todas las regiones para lograr la educación inclusiva en paralelo con una sociedad inclusiva. Las familias y las comunidades deben tomar conciencia de la importancia y disponibilidad de la educación inclusiva.

Educación inclusiva: educandos y docentes

Las deliberaciones sobre este subtema en todas las regiones se centró más en los aspectos relativos a los docentes que en los educandos; no obstante, sobre estos últimos se trató implícitamente al referirse a la clase de estrategias pedagógicas en las que habría que formar a los docentes para atender a las diversas necesidades de aprendizaje de los niños. Los temas que se indican seguidamente pueden considerarse importantes para todas las regiones:

1. Mejora de la calidad y el contenido de los programas de formación docente inicial y en servicio;
2. Respaldo/capacitación del personal no docente vinculado a la docencia;
3. Motivación de los docentes: la falta de ésta, la poca estima en que la sociedad tiene a la profesión de docente; la necesidad de hacer que los docentes participen activamente en el proceso educativo;
4. En lo que a los educandos respecta, las deliberaciones se centraron en los aspectos pedagógicos en el aula, los cuales se mencionaron también como parte importante del contenido de los programas de formación de los docentes.

Los docentes

Mejora de la formación docente inicial y en servicio: Los participantes de todas las regiones expresaron su preocupación sobre la necesidad de mejorar los programas de formación docente inicial y en servicio especialmente en lo atinente a la educación inclusiva. Los cambios en ambos tipos de programas deben responder y adaptarse a las reformas del currículo que aborden las diversas necesidades de los educandos en el marco de las escuelas. Es importante reforzar el vínculo entre las universidades, los programas de formación de docentes y las reformas curriculares como forma de respaldar a las escuelas y a los propios docentes en sus tareas de educación inclusiva. Los participantes de todas las regiones señalaron que los maestros tienen que comprender mejor el concepto y la práctica de la educación inclusiva, mediante la formación sobre el contenido y las estrategias pedagógicas que habiliten su práctica en contextos de educación inclusiva. La praxis de los docentes debe basarse en un cambio de paradigma que desvíe la atención de los docentes de los “defectos” de los educandos para concentrarse en respaldar el desarrollo de cada niño en la diversidad. Disponiendo de un currículo flexible, los docentes comprenderían más fácilmente que, a pesar de sus diferencias, los niños tienen la capacidad de desarrollar plenamente su potencial de aprendizaje. La formación de los docentes debiera formarlos además para formular planes de acción individuales con arreglo a los diferentes estilos de aprendizaje de los educandos. Los docentes debieran formarse para enseñar en escuelas multi-grados y con enfoques holísticos con relación al abordaje de conductas en el aula. La formación de los docentes debiera también incluir la creación de materiales didácticos fáciles de usar y de aplicar a las diversas necesidades de los educandos, lo que exige utilizar los recursos de los que se disponga localmente. En lo que a la tecnología concierne como medio de aprendizaje, los participantes señalaron que los docentes debieran tener la capacidad necesaria para redefinir su uso según lo requieran las diversas necesidades y formas de aprender. El uso de la tecnología como herramienta didáctica en el aula debe plantearse de forma que no promuevan e incrementen la desigualdad. Por último, los participantes de todas las regiones convinieron en que la formación de los docentes estaba excesivamente centrada en alcanzar cotas y superar exámenes, en vez de centrarse en practicar una educación inclusiva con un currículo flexible. Al contrario, debe mejorarse la capacitación en técnicas de evaluación para que los docentes sean capaces de adaptar los programas a las diversas necesidades de los educandos.

Respaldo/capacitación del personal no docente vinculado a la educación. Los representantes de todas las regiones convinieron en la importancia que tiene también la capacitación de los profesionales de la docencia (y no sólo los maestros propiamente dichos) para alcanzar el objetivo común de la educación inclusiva. Como caso concreto, los directores de las escuelas y formadores de maestros deben recibir capacitación ulterior para lograr una mayor comprensión de los objetivos de

la educación inclusiva y para que consideren las escuelas como instituciones educativas y sociales. Es asimismo importante crear equipos interdisciplinarios de apoyo en las escuelas, con una capacitación global en educación inclusiva de todo el personal docente y vinculado a la docencia (por ejemplo, formadores de maestros, administradores e inspectores escolares, funcionarios municipales y trabajadores sociales). En el mismo sentido, es también importante capacitar a los docentes especializados, con el fin de que presten apoyo a los maestros que trabajan en las aulas de carácter general. Debe incrementarse el grado de colaboración entre los docentes de educación general y los docentes/escuelas de educación especial, dejando atrás la presunción de que una persona es capaz de abarcar todos los servicios que se necesitan. Los participantes de todas las regiones sugirieron también la creación de centros de recursos didácticos en las zonas remotas, como forma de apoyo tanto a los docentes como a los educandos.

De la necesidad de fomentar la motivación de los docentes. En todas las regiones, con menos insistencia en la región de la Confederación de Estados Independientes, la sociedad no valora suficientemente la profesión docente. Entre otras cosas, el resultado es que los docentes sufren una falta de motivación y de participación en lo que respecta a los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Todos los participantes en los talleres de la OIE convinieron en que el valor de la enseñanza y su papel en la sociedad debería fomentarse y reforzarse en el ámbito de las redes sociales. Así mismo, argumentan, es también necesario cambiar las actitudes de los docentes mejorando sus aptitudes para la enseñanza, permitiéndoles participar plenamente y ser creativos en la organización del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Todos los participantes observaron también que las escuelas deben contratar en mejor medida docentes y administrativos de diversas procedencias culturales y socioeconómicas, incluidos los provenientes de grupos sociales marginados. Por último, todos los representantes señalaron que la reducción del volumen de trabajo de los docentes, sería una forma de mejorar la calidad de la educación.

Los participantes de todos los talleres hicieron un llamamiento a los gobiernos y comunidades para crear incentivos que mejoren la situación de los docentes y sus condiciones de vida (por ejemplo, aumentando sus salarios, ofreciendo mejores condiciones de vida, fomentando el respeto que les es debido, etc.). Como caso concreto, los docentes que vivan en las zonas más difíciles de África Subsahariana oriental y occidental y de América Latina están muy necesitados de apoyo para su desarrollo social y profesional, entre otros, la mejora del nivel de vida básico.

Los educandos

Las deliberaciones que tuvieron lugar en los talleres con relación a los educandos y la educación inclusiva tendieron a centrarse en la necesidad de cambiar los planteamientos didácticos en el aula, sobre la base de las necesidades de los alumnos.

Los métodos de enseñanza rígidos e ineficaces deben revisarse y procurar que favorezcan planteamientos más prácticos que se basen en competencias y se centren en el niño. Los educandos sufren de procedimientos y métodos de evaluación inadecuados que deben cambiarse, que reflejan el contenido predominante de los programas de formación de docentes. Preocupa el elevado número de educandos por docente y la falta de tiempo para dedicar a los educandos una atención individual en las escuelas de clases muy numerosas. Es de suma importancia reducir el número de alumnos por clase para mejorar la calidad de la educación, que debe incluir a todo tipo de educandos. Por último, todas las regiones convinieron en la importancia de fomentar entornos de aprendizaje que sean cooperativos y acogedores, con una buena relación entre los educandos y los docentes.

Conclusiones y temas a debatir ulteriormente

Los aspectos que se mencionan seguidamente se sugieren como medio para fomentar debates ulteriores sobre la situación de la educación inclusiva en las regiones del mundo tratadas en el presente artículo.

Equilibrar el espectro: educación especial, integración, inclusión e inclusión social

De las deliberaciones mantenidas por todas las regiones resultó evidente que sigue sin resolverse la cuestión de hasta qué punto las escuelas e instituciones de educación especial deben mantenerse y mejorarse de forma paralela a las escuelas regulares. Al mismo tiempo, las escuelas regulares se enfrentan al dilema de integrar niños con necesidades especiales (incluidos los que proceden de grupos cultural y socialmente en desventaja), adaptando, o sin hacerlo, el currículo y la pedagogía a las necesidades específicas de los niños. El tipo de integración que se adapta a las necesidades del niño prepara el camino de una verdadera educación inclusiva, no sólo teniendo por objetivo el desarrollo y mejora del equipamiento y medios materiales, sino también ajustando el currículo y adaptando los planteamientos pedagógicos y la praxis del docente a las necesidades de los educandos. No obstante, las deliberaciones en los talleres regionales se acercaron al dilema del balance entre la integración y la inclusión, centrándose en la integración desde el punto de vista “físico” o material (por ejemplo, instalaciones, número de niños con necesidades especiales integrados en aulas de escuelas regulares, etc.). Además, todos los participantes plantearon la cuestión del elevado costo que podría alcanzar la educación inclusiva en comparación con los modelos actuales de educación para necesidades especiales e integración. Al contrario de esta creencia, la educación inclusiva puede, de hecho, ser menos costosa, puesto que contribuye a reducir las tasas de repetición y de abandono y, además, puede tener un efecto positivo en la consecución de mejores resultados en el aprendizaje.

La educación inclusiva conlleva un entorno acogedor y socialmente diverso en las escuelas, así como oportunidades de aprendizaje efectivas adaptadas a las expectativas y necesidades de cada niño. Sin embargo, las condiciones y los procesos de aprendizaje sólo pueden desarrollarse si se ajustan a las condiciones sociales necesarias para lograr una participación y desarrollo activos y equitativos en el proceso educativo (por ejemplo, socialización en torno a los valores y actitudes que realcen la importancia del aprendizaje y la tolerancia social). Así pues, incluso si se logra un entorno de educación inclusiva en el plano escolar, con cambios pedagógicos y curriculares, debe ir unido a aspectos de inclusión social que giren en torno a puntos críticos tales como: a) una red social favorable formada por las familias, las comunidades y la sociedad en general, en la que se alienten la tolerancia social y la apreciación de la diversidad dentro del marco de las comunidades y de los entornos de aprendizaje y b) una relación dialéctica entre la inclusión social y la educación inclusiva, fundamentada en la premisa de que es tarea del Estado desempeñar un papel significativo que fomente y nutra la educación como bien público. Así pues, podrían examinarse las siguientes cuestiones cuando se debata sobre la educación inclusiva: ¿Cómo contribuye la educación al tipo de sociedad a la que se aspira?, ¿cuán desigual y hegemónica es esta sociedad? y, por lo tanto, ¿cuán desigual es el sistema educativo en el que se refleja dicha sociedad?, ¿genera la sociedad del conocimiento más exclusión que inclusión?, ¿qué grupos sociales tienen un mayor acceso a la educación en comparación con otros? En los casos en los que la igualdad de acceso a la educación es universal, ¿tiene todo el mundo la oportunidad de desarrollar al máximo su potencial educativo en el contexto de los niveles básicos del desarrollo humano?

El examen ulterior de las posiciones que adopta cada región respecto de las prácticas de educación inclusiva en el ámbito de los planteamientos anteriores servirá para elucidar mejor el concepto de educación inclusiva. Cabe la posibilidad de que, en un momento determinado, el debate sobre integración/inclusión se resuelva creando entornos inclusivos en diferentes tipos de escuelas mediante la personalización de la prestación educativa.

¿Quiénes participan en el diseño e implementación de la educación inclusiva?

Si bien todos los talleres regionales reconocieron la importancia de la participación democrática en la elaboración e implementación de políticas atinentes a la educación inclusiva, se necesita mayor voluntad política y debates para definir y comprometer a las partes interesadas tanto dentro como fuera del sistema educativo. Hay que debatir más sobre cómo atraer a la sociedad civil y cómo organizar su papel, así como el de los diversos sectores del Estado, las organizaciones no gubernamentales y los representantes de los grupos marginados y excluidos a fin de alcanzar los objetivos de la educación inclusiva. La eliminación de barreras que impiden la comunicación y la participación en las escuelas requiere, entre otros aspectos fundamentales, facilitar la participación de las comunidades a nivel local.

¿Es la educación inclusiva un renovado compromiso con los objetivos de la Educación para Todos y la educación de calidad?

La educación inclusiva ofrece un amplio marco para realizar una reforma educativa que responda a las necesidades de los diversos grupos sociales y culturales, así como para reforzar la singularidad de cada niño. Así mismo, plantea una nueva forma de abordar los retos de lograr una educación equitativa y de alta calidad para todos. Es necesario seguir debatiendo para abordar las siguientes cuestiones: 1) ¿Contiene el concepto de educación inclusiva un valor añadido que permita mayor aceleración e impulso para la consecución de los objetivos de la Educación para Todos? 2) En cuanto estrategia de educación global, ¿puede la educación inclusiva proporcionar tanto un marco conceptual como operativo para lograr un planteamiento eficaz de los objetivos de la Educación para Todos? 3) ¿Puede contribuir también a superar la visión y la práctica de vincular los objetivos de la Educación para Todos exclusivamente con el acceso universal a la educación primaria? y 4) ¿Cómo puede la educación de calidad conceptualizarse a la luz de la educación inclusiva como principio de orientación para el diseño e implementación de políticas con miras a lograr los objetivos de la Educación para Todos?

¿Tiene importancia el currículo para lograr un entorno de educación inclusiva?

Todas las deliberaciones regionales examinaron inicialmente hasta qué punto se necesita cambiar el currículo en las escuelas regulares para lograr la educación inclusiva. Por ejemplo, no hay lugar a dudas de que en los futuros debates será pertinente plantear cuestiones como: de qué manera conlleva el currículo de educación inclusiva un diseño e implementación que sean flexibles y participativos, un contenido revisado (por ejemplo, valores sociales y competencias básicas para la vida) y un mayor énfasis en los procesos de evaluación formativa. Como ya se indicó, los currículos pueden tener un carácter excluyente cuando están sobrecargados y son demasiado académicos y excesivamente enfocados en los exámenes. El contenido curricular puede ser también excluyente si presenta una preferencia sesgada por ciertos grupos culturales y sociales en menoscabo de otros. Actualmente hay demasiado énfasis en la transmisión de información, al tiempo con una falta de articulación entre la educación de la primera infancia, la educación primaria y secundaria. Es necesario seguir analizando cómo superar la separación institucional, curricular y pedagógica entre la educación primaria y secundaria. Podría también explorarse en mayor profundidad un concepto más amplio de la educación básica comprensiva y el primer tramo de la educación secundaria.

¿Cómo mejorar el papel de los docentes en los entornos de la educación inclusiva?

Todas las regiones examinaron varios obstáculos respecto al papel de los docentes en el marco de la educación inclusiva. Los desafíos comunes a todos apuntan a la necesidad de mejorar la calidad y el contenido de los programas de formación docente inicial y en servicio. Los currículos de formación docente carecen de un marco conceptual y de herramientas metodológicas que sirvan para abordar eficazmente la diversidad de necesidades y expectativas de los educandos. La consecuencia de ello es que los docentes se resisten a enfrentarse a la heterogeneidad en sus escuelas y aulas. Los programas de formación docente tienen que cambiar para pasar de un discurso de desviación y de categorización (que establece una jerarquía de aptitudes cognitivas para colocar a cada alumno en un sistema cerrado) a uno de inclusión (realza el potencial de aprendizaje abierto de cada alumno que puede descubrirse y estimularse gradualmente).

¿Qué es lo que en los entornos de educación inclusiva ha resultado útil a los docentes? Recibir apoyo en las escuelas; apelar al trabajo en equipo interdisciplinario, la enseñanza colaborativa, la enseñanza entre alumnos y la docencia en grupo cooperativo; el apoyo a la educación especial dentro de las escuelas regulares; el uso de las escuelas especiales como centros de recursos; la prestación de apoyo pedagógico personalizado; el trabajo en el marco de las redes de escuelas y en estrecha coordinación con instituciones sociales, la comunidad y los padres.

Referencias

- Beckmann, S.; Rai, P. 2004. HIV/AIDS, Work and development in the United Republic of Tanzania [El VIH/SIDA, trabajo y desarrollo en la República Unida de Tanzania]. Ginebra: OIT y GTZ. Disponible en línea en: www.ilo.org/public/english/protection/trav/aids/pul/cp_2_tanzania.pdf
- Booth T.; Ainscow, M. 2002. *Index for inclusion, developing learning and participation in schools* [Índice para la inclusión, el desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas]. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on inclusive education.
- FAO. 2006. *Food security statistics* [Estadísticas sobre seguridad alimentaria]. Roma: FAO. Disponible en línea en: www.fao.org/es/ess/faostat/foodsecurity/Files/PrevalenceUndernourishment_en.xls
- Lynch, J. 1994. *Provision for children with special educational needs in the Asia Region* [Oferta de servicios para niños con necesidades educativas especiales en la región de Asia]. Washington, DC: Banco Mundial.
- Nind, M. 2005. Inclusive education: discourse and action [La Educación inclusiva: discurso y medidas a tomar]. *British educational research journal*, vol. 31, no. 2, págs. 269-275.
- OCDE. 2006. *Education policies for students at risk and those with disabilities in South Eastern Europe: Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia* [Políticas educativas para los educandos en situación de riesgo y otros con discapacidades en Europa sudoriental: Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Kosovo, ex República Yugoslava de Macedonia, Moldova, Montenegro, Rumania y Serbia]. París: OCDE.

- OIE. 2007a. *Report on the Commonwealth of Independent States, Third Workshop on Curriculum Development: "Inclusive Education: The Way of the Future" Minsk, Belarus, 29-31 October 2007* [Informe sobre la Confederación de Estados Independientes, tercer taller sobre el desarrollo curricular: "la Educación inclusiva: el camino hacia el futuro", Minsk, Belarús, 29-31 de octubre de 2007]. Ginebra: UNESCO-OIE (no publicado).
- OIE. 2007b. *Report on the East Asia Workshop on Inclusive Education, Hangzhou, China, 2-5 November 2007* [Informe del taller de Asia Oriental sobre la educación inclusiva en Hangzhou, China, 2-5 de noviembre de 2007]. Ginebra: UNESCO-OIE (no publicado).
- OIE. 2007c. *Report on the Regional Preparatory Seminar on "Poverty Alleviation, HIV and AIDS Education and inclusive education: Priority Issues for Quality Education for all in Eastern and Western Sub-Saharan Africa", (Nairobi, Kenya, 25-27 July 2007)* [Informe del seminario regional preparatorio sobre "Alivio de la pobreza, educación sobre el VIH y el SIDA y la educación inclusiva: cuestiones prioritarias para una educación de calidad para todos en el África Subsahariana oriental y occidental (Nairobi, Kenya, 25-27 de julio de 2007)]. Ginebra: UNESCO-OIE (no publicado).
- OIE. 2007d. *Report on the Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education – The Gulf Arab States; Dubai, United Arab Emirates, UAE, 27-29 August 2007*. [Informe del taller regional preparatorio sobre la educación inclusiva – Estados Árabes del Golfo; Dubai, Emiratos Árabes Unidos, EAU, 27-29 de agosto de 2007] Ginebra: UNESCO-OIE (no publicado).
- OIE. 2007e. *Report on the Regional Workshop "What Basic Education for Africa?" Session on inclusive education, Kigali, Rwanda, 27 September 2007* [Informe del taller regional sobre "¿Qué educación básica para África?". Sesión sobre la educación inclusiva, Kigali, Rwanda, 27 de septiembre de 2007]. Ginebra: UNESCO-OIE (no publicado).
- OIE. 2007f. *Report on the Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education – Eastern and South Eastern Europe; Sinaia, Romania, 14-16 June 2007* [Informe del taller regional preparatorio sobre la educación inclusiva – Europa oriental y sudoriental, Sinaia (Rumania), 14-16 de junio de 2007]. Ginebra: UNESCO OIE (no publicado).
- OIE. 2007g. *Report on the International Workshop on Inclusive Education: Southern Cone and Andean Regions, Buenos Aires, Argentina, 12-14 September 2007* [Informe del taller internacional sobre la educación inclusiva: regiones Andina y del Cono Sur, Buenos Aires (Argentina), 12-14 de septiembre de 2007]. Ginebra: UNESCO-OIE (no publicado).
- OIE. 2007h. *Report on The Caribbean Symposium on Inclusive Education, Kingston, Jamaica, 5-7 December 2007* [Informe del Simposio del Caribe sobre la educación inclusiva, Kingston, (Jamaica) 5-7 de diciembre de 2007]. Ginebra: UNESCO-OIE (no publicado).
- OIT. 2006. *Global child labour trends, 2000-2004. Statistical information and monitoring programme on child labour* [Tendencias mundiales en el trabajo infantil, 2000-2004, Información estadística y programa de vigilancia sobre el trabajo infantil]. Ginebra: OIT.
- Peters, S. 2004. *Inclusive education: an EFA strategy for all children* [La educación inclusiva: una estrategia de la Educación para Todos para todos los niños]. Washington, DC: Banco Mundial.
- PNUD. 2005. *Human development report 2005: international cooperation at a crossroads: aid, trade and security in an unequal world* [Informe sobre Desarrollo Humano, 2005: la cooperación internacional ante una encrucijada: ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual]. Nueva York, NY: PNUD. Disponible en línea en: hdr.undp.org/reports/global/2005/
- PNUD. 2006. *Human development report, 2006: Beyond scarcity: power, poverty and the global water crisis* [Informe sobre Desarrollo Humano, 2006: Más allá de la escasez: Poder, pobreza y la crisis mundial del agua]. Nueva York, NY: PNUD.
- Programa conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA). 2006. Informe sobre la epidemia mundial de SIDA. Ginebra: ONUSIDA. Disponible en línea en: www.unaids.org/es/KnowledgeCentre/HIVData/GlobalReport/
- Skidmore, D. 2004. *Inclusion: the dynamic of school development* [Inclusión: la dinámica del desarrollo escolar]. Londres: Open University Press.
- Stubbs, S. 2002. *Inclusive education: where there are few resources* [La educación inclusiva: cuando los recursos son escasos]. Oslo: The Atlas Alliance.

- Tutt, R. 2007. *Every child included* [Que todos y cada uno de los niños queden incluidos]. Londres: Paul Chapman Publishing/The Association for all School Leaders (NAHT).
- UNESCO. 1984. *The drop-out problem in primary education: some case studies*. [El problema del abandono en la educación primaria: algunos estudios de casos] Bangkok: UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific.
- UNESCO. 1996. *La Repetición Escolar en la Enseñanza Primaria Una Perspectiva Global*. Ginebra: UNESCO-OIE.
- UNESCO. 1998. *Wasted opportunities: when schools fail; repetition and drop-out in primary schools, Education For All, Status and Trends* [Oportunidades desperdiciadas: cuando las escuelas fracasan: repetición y abandono en las escuelas primarias, Educación para Todos, situación y tendencias]. París: EFA Forum Secretariat, UNESCO.
- UNESCO. 2004. *47ª reunión de la Conferencia Internacional Educación. Taller 2: calidad de la educación e inclusión social*. Ginebra: UNESCO-OIE. Disponible en línea en: http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Wdocs/Wdocs_main.htm.
- UNESCO. 2005. *Guidelines for inclusion: ensuring access to Education for All* [Orientaciones para la inclusión: asegurar el acceso a la: Educación para Todos]. París: UNESCO.

Notas biográficas de los autores

Renato Opertti (Uruguay). Sociólogo. Master en Investigación Pedagógica por la Universidad de la República Oriental del Uruguay y Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica (CIEP, Montevideo, Uruguay). Asesor de CEPAL, UNESCO, UNICEF y del Banco Mundial. Actualmente trabaja como Especialista del Programa de Construcción de Capacidades Curriculares de la UNESCO-OIE, Ginebra (Suiza), coordinando la Comunidad de Práctica sobre Desarrollo Curricular. Ha publicado numerosos estudios sobre política social, pobreza, educación y temas curriculares.

Carolina Belalcázar (Colombia). Investigadora en la UNESCO-OIE. Doctora por la Universidad de Pittsburgh en Análisis Social y Comparativo de la Educación, con especialización en Educación Internacional y del Desarrollo. Ex Directora de Fomento y Divulgación del Consejo de Estudios sobre América Latina y la Península Ibérica del *MacMillan Center for International and Area Studies* y los Programas sobre Recursos Educativos Internacionales de Yale University. Su investigación se ha centrado en la relación entre la formulación de políticas y su implementación en los ámbitos de la educación y el control internacional de estupefacientes.

Katarina Tomaševski (1953-2006)

Ana Torres

Katarina Tomaševski fue una de las principales promotoras y defensoras del derecho a la educación. En su opinión, la educación constituye uno de los derechos humanos fundamentales cuya importancia trasciende otros derechos en la medida en que, a través de la educación, se facilita al ser humano el acceso a sus derechos económicos, sociales y culturales. Tomaševski define el término *humano*, como relacionado con un conjunto de derechos que han sido proclamados como propios de todas las personas. La educación, en tanto que derecho humano, se traduce en la práctica como el derecho que tiene cualquier niño, desde su nacimiento, a una educación primaria gratuita y obligatoria (Tomaševski, 2006a).

Katarina Tomaševski dedicó su vida profesional a abogar por quienes, de alguna manera, han sido olvidados por las instituciones sociales, cuyas funciones primordiales son precisamente las de protegerlos. Las mujeres, los niños y, en general, las víctimas de la discriminación encontraron en ella una voz dispuesta a ejercer funciones de protección tanto a nivel jurídico como a nivel de práctica social.

Su contribución, a nivel internacional, como investigadora en derechos humanos es, quizá, una de las más amplias y valiosas con la que contamos hoy en día. Los resultados de sus investigaciones contribuyeron, en más de una forma, a sentar los fundamentos de las políticas actuales de Organismos Internacionales encargados de la infancia, la salud y la educación.

Intelectualmente sistemática y creativa, con una visión integradora de las problemáticas que analizó, Tomaševski desarrolló métodos y conceptos de investigación que permiten el estudio y análisis comparativo de las variables estudiadas a nivel internacional. Gracias a su labor como investigadora, es posible realizar estudios comparativos, destinados a evaluar el estado de la realización progresiva del derecho a la educación.

Tomaševski integró, exitosamente, trabajo intelectual, investigación de campo y labores de asesoría. Sus hallazgos tuvieron un impacto directo sobre la formulación de la legislación en derechos humanos por parte de los Organismos Internacionales involucrados en el área, así como también, en la formulación y conceptualización de los derechos sometidos a análisis. Adicionalmente, su práctica

Versión original: español

A. Torres
120 West 72nd Street Apt 4B, Nueva York, NY 10023, Estados Unidos
Correo electrónico: machadoana@yahoo.com

tuvo un impacto directo sobre los países estudiados, que se percibe a través del diálogo entablado con los gobiernos de los mismos, y las recomendaciones específicas que elaboró para cada país a partir del trabajo de campo realizado en las misiones internacionales. Analizar el trabajo de Katarina Tomaševski es analizar el resultado directo de la colaboración interinstitucional, de equipos multidisciplinarios.

Tomaševski trató de establecer un lenguaje común de entendimiento y análisis entre los diferentes organismos internacionales encargados del tema de la educación; en aquellos casos en los que las diferencias, tanto etimológicas como conceptuales, fueron irreconciliables, lo señaló con énfasis, sin miedo a desencadenar controversias, contribuyendo con ello al diálogo interinstitucional y al debate intelectual entre aquellos destinados a diseñar y poner en práctica las políticas internacionales encargadas de garantizar y proteger el derecho a la educación.

Tomaševski, fue más allá en sus intentos de unificación conceptual, destacando el impacto práctico que las diferencias conceptuales suponen a la hora de implementar las políticas destinadas a lograr la realización del derecho a la educación.

Su preparación, formación intelectual, y profundo conocimiento del sistema jurídico le permitieron desentrañar las contradicciones inherentes entre el enunciado de “educación primaria gratuita y obligatoria” como derecho humano fundamental, premisa establecida por los Organismos Internacionales de los Derechos Humanos, y la legislación y políticas particulares, establecidas a nivel de cada país, así como aquellas diseñadas por Organismos Internacionales para su implementación.

Biografía y Carrera Profesional

Katarina Tomaševski, nació en Yugoslavia el 8 de Febrero de 1953, de nacionalidad danesa, fue educada fundamentalmente por sus abuelos. Estudió derecho en la escuela de Leyes de la Universidad de Zagreb, en Yugoslavia. Comenzó a destacarse ya en sus primeros años de estudiante. Escribió en la revista estudiantil “Pravnik”, para la cual eventualmente cumplió funciones de editor en jefe. Su dedicación y compromiso académico la llevaron a ganar tres veces el premio otorgado por el rectorado de la Universidad (1972, 1973 y 1975).

Al finalizar su pregrado en la Universidad de Zagreb, continuó sus estudios de jurisprudencia en los Estados Unidos, donde obtuvo en 1977 una Maestría en leyes (LL.M), en la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard, en Boston. Su tesis de maestría, titulada *Economic Boycotts and International Law*, analiza las relaciones entre el sabotaje económico y las leyes internacionales. En Estados Unidos comenzó a desarrollar su interés por el derecho internacional, y al finalizar sus estudios en Harvard, regresó a la Universidad de Zagreb para continuar su enriquecimiento intelectual. En 1980 obtuvo un doble Doctorado en Jurisprudencia Internacional y Relaciones Internacionales. Su tesis doctoral, *Terrorism and Contemporary International Law*, discute el tema del terrorismo analizado bajo la perspectiva propuesta por las leyes internacionales contemporáneas.

Si bien Tomaševski desarrolló su actividad profesional inicial en el contexto académico como profesora de derecho internacional en la Universidad de Rijeka, en Yugoslavia, simultáneamente, dedicó gran parte de su tiempo a la realización de trabajos de investigación directamente relacionados con el tema de los derechos humanos y las leyes internacionales. Muy temprano en su carrera profesional recibió el reconocimiento de múltiples organismos internacionales, quienes solicitaron sus servicios como consultora, investigadora, asesora y docente.

Tomaševski usó todos los recursos a su disposición para diseminar sus conocimientos y compartir sus hallazgos. Además de su trabajo como profesora, dictó seminarios, dio clases especiales, impartió entrenamiento en derechos humanos, escribió artículos especializados y publicó una serie de libros relacionados con su práctica directa.

En 1979 regresó a los Estados Unidos invitada por la Universidad de Harvard como *Visiting Scholar*. En esta oportunidad, participó en un proyecto de investigación que procuraba analizar posibles respuestas ante el terrorismo dentro del marco jurídico internacional. Un año más tarde, viajó a Suecia, en calidad también de *Visiting Scholar*, y trabajó con el Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI), colaborando en una investigación orientada a desarrollar y formular el concepto de la Paz como parte de los derechos humanos. Profundizando sobre esta misma temática participó, en 1984-1985, en un proyecto de investigación con el Peace Research Institute (PRIO) en Oslo, sobre la ausencia relativa en Europa Oriental de movimientos para la paz.

Durante más de tres años, Tomaševski trabajó en colaboración con el “Defence for Children International” (DCI) con quienes colaboró en el diseño, coordinación y supervisión de una encuesta internacional llevada a cabo en 32 países, orientada a evaluar la situación y riesgos a los que se enfrentan los niños en las cárceles para adultos.

Uno de los temas fundamentales tratados en esta investigación, es la diversidad de criterios utilizados en cada país para determinar la edad en la que los niños están en capacidad de entender las consecuencias de sus acciones. Los resultados de la investigación mostraron que el rango de edad a partir del cual un niño puede ser encarcelado es tan amplio como la paleta cultural de países estudiados, abarcando desde los siete años en la India hasta los dieciséis años en España.

Tomaševski discutió la problemática social que plantea el sistema judicial al fijar una edad determinada en la que los niños son considerados responsables por sus acciones frente a las autoridades, disociada del resto de los compromisos y/o derechos sociales infantiles, como son la educación y la edad legal para entrar en el mercado de trabajo. En búsqueda de una plataforma común que represente las necesidades de los niños, Tomaševski argumenta, basada en el mandato de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que un niño que no tiene edad legal para incorporarse al mercado de trabajo (14 años según las regulaciones de la Organización Internacional de Trabajo), no debería tener edad suficiente para ser encarcelado, menos aún, en una prisión diseñada y habitada por adultos. Este

argumento será utilizado posteriormente por Tomaševski en el intento de establecer la edad mínima de escolaridad infantil gratuita y obligatoria.

Los resultados preliminares de la investigación fueron utilizados por las Naciones Unidas como fundamento para la formulación de políticas diseñadas para combatir los problemas a los cuales se enfrentan niños y jóvenes en el sistema carcelario. En 1986, Tomaševski resumió los resultados de su experiencia en el tema carcelario infantil, en su libro *Children in Adult Prisons: An International Perspective* [Niños en prisiones para Adultos: La Perspectiva Internacional].

Katarina Tomaševski integró en su carrera profesional los diversos aspectos que conforman y definen los derechos humanos, actitud que la lleva a ser pionera en muchas áreas de la jurisprudencia y el derecho. Tomaševski fue uno de los primeros abogados dedicados al estudio de las vertientes jurídicas del SIDA. A finales de los años ochenta, trabajó como el representante legal para la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el Programa Global de SIDA.

En 1990, en conjunto con la Escuela de Salud Pública de la Universidad de Harvard, Tomaševski formó parte del equipo que lideró el “Global AIDS Policy Coalition”. En 1998, Tomaševski trabajó y vivió en Suecia, enseñando Derecho Internacional y Relaciones Internacionales en los programas de maestría de la Universidad de Lund. Entre algunos de los cursos que dictó cabe destacar el de Derechos Humanos en la Comunidad Económica Europea.

En 1998, fue nombrada primera Relatora Especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, consolidando con ello su prestigio y reconocimiento internacional, cargo que habrá de desempeñar *ad honorem* por seis años. En el año 2000, a raíz del aumento de financiamiento dirigido hacia la educación por parte de Organismos no Gubernamentales, Tomaševski consideró de vital importancia la labor de educar a los educadores en materia de derechos humanos, elemento primordial para el logro progresivo de la realización del derecho a la educación.

Para lograr este objetivo, participó activamente en el Seminario organizado por el Servicio Internacional para los Derechos Humanos, en el cual se discutieron los mecanismos para facilitar la integración de los derechos humanos en las actividades relacionadas con la extrema pobreza y el racismo.

Dirigió un seminario, para el personal encargado de los derechos humanos y la educación en el Departamento de Desarrollo Internacional, cuyo objetivo era el de facilitar las labores del Departamento en materia de educación, en tanto que derecho humano. Organizó un seminario para el personal profesional encargado de los derechos humanos del Organismo Sueco de Desarrollo Internacional (OSDI). Dictó conferencias sobre el derecho a la educación y los derechos humanos para el Organismo Noruego de Cooperación en el Desarrollo (NORAD).

Participó en las audiencias sobre derechos económicos, sociales y culturales organizadas por el Comité de Derechos Humanos del Parlamento Alemán (Bundestag).

En 1999, en conjunto con el organismo Sueco de Desarrollo Internacional (OSDI) y el Instituto Raoul Wallenberg de Derechos Humanos de la Universidad de

Lund, con el soporte del Centro de Documentación de Derechos Humanos del Asia Meridional de Nueva Delhi y el Rights Link de la Universidad de Columbia en Nueva York, Katarina Tomaševski concibió y desarrolló el Proyecto para el Derecho a la Educación. En el año 2001 el proyecto abrió sus puertas digitales al público, permitiendo el acceso gratuito a publicaciones relacionadas con la educación como derecho humano, así como a los reportes de Tomaševski en tanto que Relatora Especial de las Naciones Unidas.

Adicionalmente, Tomaševski ejerció funciones docentes en la London School of Economics, en el programa de verano existente entre la Universidad de California y la Universidad de Lund, en el Centro de Estudios Africanos de la Universidad de Edimburgo, en la Universidad de las Naciones Unidas en Tokio, en el Instituto de Estudios Sociales en la Haya, en el Belgrade Center for Human Rights en Serbia, en el Instituto Interamericano de Derechos Humanos en Costa Rica, en la Academy of European Law en Florencia (Italia) y en la Academia de Diplomacia en Malta.

Fue consultora de múltiples organismos internacionales, entre los que cabe mencionar la Organización Mundial de la Salud, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, el UNICEF, el Ministerio Danés de Asuntos Exteriores y, ya en sus últimos años, asesoró al Instituto de Desarrollo Exterior en el desarrollo de manuales de entrenamiento económico, social y cultural, sobre los derechos de las niñas y las mujeres; así como el estudio de la dimensión de derechos humanos del SIDA/VIH para el Departamento de Cooperación Internacional del Reino Unido.

En 2005, y hasta Octubre de 2006, Tomaševski ejerció el cargo de profesora visitante, en la Universidad de Pekín, desempeñándose como docente en la Maestría de la Dirección de Derechos Humanos.

Infatigable Escritora

Katarina Tomaševski fue autora de una diversa y vasta obra bibliográfica. Además de casi doscientos artículos especializados, escribió una serie de libros en inglés, francés, español y danés; presentó 14 reportes ante la Comisión para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, en los que clarifica la naturaleza y alcance del derecho a la educación, así como el estado de la realización progresiva de este derecho en los países visitados en las misiones.

En su compromiso de difundir los hallazgos de sus investigaciones, así como la base conceptual que en su opinión ha de guiar las políticas en derechos humanos, publicó la serie *Premiers* en el Proyecto Derecho a la Educación. Esta serie es, según sus palabras, parte de la fuente emergente de información que provee el Centro Derecho a la Educación y el Instituto Raoul Wallenberg de la Universidad de Lund.

Poco antes de su muerte, en el año 2006, terminó el reporte, *The State of the Right to Education Worldwide 2006, Studies in Human Rights in Education* [La Situación Mundial del Derecho a la Educación 2006, Estudios de Derechos Humanos en Educación], en el cual provee información global y regional sobre el

estado de la realización del derecho a la educación, en un estudio comparativo de 170 países.

Tomaševski evaluó en este reporte las consecuencias que desde su punto de vista tiene, para la realización del derecho a la educación, la carencia de una estrategia única por parte de todos los Organismos Internacionales encargados de alguna manera de garantizar este derecho. La existencia de múltiples visiones y definiciones de la educación se traducen en influencias conflictivas en el diseño de prácticas y políticas educacionales de cada país individual (Tomaševski, 2006f, pág. xiii).

Constituye éste el primer reporte a nivel internacional que examina la legislación y práctica en materia de educación de cada uno de los países estudiados, señalando las contradicciones entre una política retórica sobre el derecho a la educación y los resultados reales a nivel de cada país.

Se revela también como, si bien casi todos los países estudiados están obligados por las leyes internacionales de derechos humanos a garantizar una educación primaria, gratuita y obligatoria, esta obligación no necesariamente se traduce de forma explícita en la legislación doméstica, aumentando así las dificultades de proteger violaciones sobre un derecho que no ha sido reconocido como tal.

En el *Manual on Rights-Based Education*, en opinión de Tomaševski se resume el desarrollo teórico de las variables a ser analizadas a la hora de evaluar el estado de la realización del derecho a la educación. El objetivo primordial es el de traducir los estándares internacionales, globalmente aceptados, en relación con los derechos humanos, en guías específicas para el desarrollo de estrategias nacionales en materia de educación. Esta traducción permite la realización de estudios comparativos entre países.

Tomaševski, analizó el estado de realización del derecho a la educación a partir de las siguientes premisas. La educación debe ser *disponible, accesible, aceptable* y *adaptable*. Propone aquí que cada gobierno debe garantizar educación primaria, obligatoria y gratuita para todos los niños. La educación debe ser accesible para todos, sin importar la raza, el sexo o cualquier otra variable discriminatoria a partir de la cual se niegue el acceso a la educación.

Debe ser aceptable, en la medida en que brinde una educación de calidad, en la cual cada niño tiene acceso a desarrollar su máximo potencial, tomando en cuenta la necesidad de una correlación entre las oportunidades laborales existentes y la educación impartida. Por último, la educación debe adaptarse a las necesidades particulares de cada niño.

La perspectiva de derechos humanos, desarrollada por Tomaševski, trasciende el contenido estructural de la normativa educacional, y provee también parte del contenido formal de la educación, en la medida en que solicita a los gobiernos a considerar la educación como el vehículo de transmisión de valores de una generación a la siguiente, capaz con ello, de eliminar el racismo, la intolerancia religiosa, así como también las múltiples razones de conflicto social.

Primera Relatora Especial de las Naciones Unidas

En 1998, mediante la resolución 1998/33 emitida por la Comisión de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, Katarina Tomaševski recibe el mandato de Relatora Especial de las Naciones Unidas. Los Relatores Especiales se definen como personas altamente calificadas, dispuestas a prestar servicios no remunerados para las Naciones Unidas. La decisión de nombrar un Relator Especial para el derecho a la educación fue producto del resultado de la evaluación del estado marginal en el que se encontraban los derechos económicos, sociales y culturales del ser humano. El derecho a la educación se convirtió así, en el primer derecho humano específico, dentro de esta categoría, al que se le otorga un mandato especial. Sin embargo, el alcance y objetivos del mandato, según palabras de Tomaševski no se establecieron claramente (Tomaševski, 2005, pág. 211).

El mandato, requería que la Relatora Especial:

(i) Reportara el estatus, a nivel Mundial, de la realización progresiva del derecho a la educación, incluyendo el acceso a la educación primaria, y las dificultades en la implementación de este derecho; tomando en cuenta la información y comentarios recibidos por parte de los Gobiernos, organizaciones y diversos entes parte del sistema de las Naciones Unidas, así como también cualquier información relevante obtenida a través de organismos internacionales y organizaciones no-gubernamentales; (ii) Promover, en donde sea pertinente, asistencia a los Gobiernos, para el establecimiento y adopción de planes de acción urgentes, en aquellas circunstancias en que los mismos estén ausentes, que aseguren la implementación progresiva en un número de años razonable del principio que establece la educación primaria como gratuita y obligatoria para todos, tomando en cuenta, los niveles de desarrollo y la magnitud del reto y esfuerzo requerido por parte de los gobiernos; (iii) Tomar en cuenta las consideraciones de género, prestando especial atención a las necesidades de las niñas, promoviendo con ello la eliminación de las diferencias sexuales y de todas aquellas formas de discriminación a las cuales está sometida la educación; (iv) Hacer disponibles en sus reportes a la Comisión encargada del estatus de la Mujer, aquella información relevante que ataña a la mujer en relación con el derecho a la educación; (v) Desarrollar y promover el diálogo continuo, así como discutir posibles áreas de colaboración entre los diversos cuerpos de las Naciones Unidas, agentes especializados y organizaciones internacionales, en el campo de la educación. Entre otros, la UNESCO, UNICEF, e instituciones financieras internacionales tales como el Banco Mundial; (vi) Identificar posibles fuentes de financiamiento para servicios de consultoría y cooperación técnica en el campo de acceso a la educación primaria; (vii) Asegurar en la medida de lo posible, la coordinación y complementariedad con el trabajo que se lleva a cabo bajo el marco de la resolución 1997/7 de la Sub-Comisión, particularmente con el papel de trabajo sobre el derecho a la educación elaborado por el Sr. Mustapha Mehedi (Tomaševski, 1999, pág. 3).

Dada la amplitud del mandato, Tomaševski decidió focalizar su atención en reforzar y defender el derecho a la educación primaria, gratuita y obligatoria para todos. El primer paso a dar suponía la definición de aquellos conceptos fundamentales que deben constituirse en la guía para las Organizaciones Internacionales encargadas de velar por este derecho.

La labor de Tomaševski, como Relatora Especial de las Naciones Unidas, debe ser vista a través de tres vertientes complementarias. La primera, representada por los reportes anuales ante la Comisión de Derechos Humanos, en los que expone una visión resumida de los desarrollos claves a nivel mundial sobre la realización

progresiva del derecho a la educación. En estos informes discute el marco teórico que guía su labor como Relatora Especial de las Naciones Unidas. La segunda vertiente se traduce en las misiones, que le permitieron la observación y análisis directo, *in situ*, de los problemas claves que en cada país afectan la realización del derecho a la educación. Y, por último, la correspondencia directa con los Gobiernos, cuyas problemáticas son estudiadas y analizadas, correspondencia orientada a la búsqueda de soluciones específicas para los problemas que fueron identificados en las misiones.

En diciembre de 1998, en el reporte preliminar ante la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, Tomaševski estableció los parámetros de análisis que guiaron sus estudios iniciales. Comenzó revisando la naturaleza y alcance del derecho a la educación, focalizándose en las obligaciones gubernamentales relacionadas directamente con los derechos humanos, tanto a nivel nacional, como a nivel internacional. Su objetivo primordial, en esta etapa del análisis, era el de identificar y eliminar los obstáculos, en especial los de tipo financiero, que se oponen a la realización del derecho a la educación, en particular de la educación primaria.

Una de las labores que resume la práctica inicial de Tomaševski como Relatora Especial de la Comisión de Derechos Humanos y que habrá de guiar su desarrollo intelectual posterior, es la labor de determinar y elaborar el contenido conceptual fundamental que da forma y sentido al derecho a la educación, así como las consecuencias prácticas que de este contenido se derivan para la realización progresiva del derecho a la educación.

El derecho a la educación es, en su opinión, el derecho integrador de todos los derechos humanos, a partir del cual se abre el camino y la posibilidad de acceso a todos los demás derechos de los cuales es sujeto el ser humano.

El derecho a la educación pasa por encima de la división de los derechos humanos en derechos civiles y políticos, por una parte, y derechos económicos, sociales y culturales por otra. Los abarca a todos. Esta característica afirma la universalidad conceptual de los derechos humanos (Tomaševski, 2001c, pág. 7).

En el año 2001, Tomaševski incorpora en su informe a la Comisión de Derechos Humanos, los resultados del trabajo realizado en colaboración con la Comisión Internacional de los Derechos del Niño, así como también, los del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). La confluencia de estos dos organismos, con la temática de la realización del derecho a la educación, impulsa la investigación sobre la vinculación entre el derecho a la educación y la eliminación del trabajo infantil.

La investigación realizada permitió hacer un

examen comparativo de las leyes nacionales que definen las edades de la educación obligatoria y la edad mínima para el empleo. [...] son muchos los países que podían beneficiarse de un examen general de la legislación nacional desde la perspectiva de los derechos del niño, porque el tiempo que media entre la edad de terminación de la escolaridad obligatoria y la edad mínima para el empleo deja a los niños en un vacío legal, ya que se encuentran por encima de la edad de la escolaridad obligatoria y por

debajo de la edad en la que la ley permite que sean empleados. [...] Esta diferencia es, en muchos casos, de hasta cinco años, ya que los niños terminan la escolaridad obligatoria a la edad de 10 años y sólo se les permite trabajar cuando han cumplido los 15 años (Tomaševski, 2001c, págs. 14-15).

En este mismo reporte, Tomaševski señaló la necesidad de incorporar la disciplina y el castigo corporal como parte integral de la problemática relacionada con el derecho a la educación.

Emplear la violencia para inculcar la obediencia a los niños de las escuelas y castigarlos por su mala conducta es totalmente contrario a los fines de la educación tal como se enuncia en los instrumentos internacionales de derechos humanos, trasladados a muchas legislaciones nacionales y confirmados por un número creciente de sentencias de los tribunales (Tomaševski, 2001c, pág. 15).

La inclusión por parte de Tomaševski de los elementos mencionados redondea el significado del derecho a la educación, incluyendo variables que van más allá de la simple escolaridad y entienden al niño en todas sus dimensiones como ser humano.

Durante su mandato como Relatora Especial de las Naciones Unidas, y a pesar de las dificultades presupuestarias a las que se enfrentó, Tomaševski realizó ocho misiones en seis años. Abarcando países y regiones tan diversas como China, Turquía, Colombia, Uganda, los Estados Unidos de América, el Reino Unido, Irlanda del Norte, e Indonesia.

En cada una de las misiones, Tomaševski examinó la legislación doméstica en materia de educación, evaluando el contenido de derechos humanos presente en la misma, así como el resultado e impacto práctico de dicha legislación sobre la realización del derecho a la educación.

Obstáculos para la realización del Derecho a la Educación

En sus seis años como relatora Especial de las Naciones Unidas, Tomaševski fue testigo de los que desde su punto de vista son los mayores obstáculos a los cuales se enfrentan los derechos humanos, sociales, económicos y culturales.

Uno de los primeros obstáculos examinados por Tomaševski es la carencia de una definición común, compartida por todos los Organismos, Nacionales e Internacionales, del derecho a la educación. Por un lado, la Educación es definida por algunos Organismos Internacionales como el medio para la obtención de un fin determinado, que va desde la capacidad de crear mayor riqueza, hasta la reducción de la tasa de fertilidad para las mujeres.

Para algunos economistas, la educación se define como el proceso de producción y generación de capital humano, existiendo, inclusive, un debate intelectual sobre si la educación debe ser considerada como un costo o una inversión.

Desde el punto de vista concebido por Tomaševski para los derechos humanos, la educación se considera un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar determinados objetivos. La ley de los derechos humanos es clara y específica en relación con los propósitos y objetivos de la educación. El ser humano no es

definido en términos de “capital humano”, el ser humano es entendido como ser poseedor de derechos (Tomaševski, 1998).

Tomaševski considera que las diferencias aquí planteadas llevan a la necesidad de presentar un frente consistente, que permita integrar el concepto de la educación como derecho humano, en las políticas y leyes relativas a su implementación y realización, tanto a nivel doméstico como internacional.

El siguiente obstáculo señala Tomaševski,

para la universalización del derecho a la educación es la opinión de que la educación no es indispensable para la supervivencia de los seres humanos ni es necesaria para la subsistencia. El hecho de que las víctimas de conflictos armados y de desastres no reciban educación las condena a seguir dependiendo de la asistencia y les impide llegar a ser autosuficientes. El agua, el saneamiento, los servicios médicos, el alojamiento, el vestido y los alimentos constituyen el “paquete de supervivencia” que se ofrece mediante el auxilio humanitario. La inclusión de la educación en este paquete es un logro de los años noventa, pero la superación de la anterior “ideología de supervivencia” todavía tiene que institucionalizarse (Tomaševski, 2001a, pág. 35).

Por último, el sistema jurídico, tanto nacional como internacional, carente de los mecanismos necesarios para proteger el derecho a la educación, es otro de los obstáculos enfrentados por la Relatora Especial de las Naciones Unidas.

Paradójicamente, al analizar los instrumentos con que cuenta el derecho a la educación para garantizar su realización, a nivel de país individual, Tomaševski observó que, aquellos países que tienen mejores índices de acceso a la libre escolaridad son también quienes poseen el sistema jurídico y los instrumentos capaces de garantizar el cumplimiento de la ley:

los canales institucionales para asegurar el cumplimiento de la realización del derecho a la educación se ubican en aquellas regiones del mundo en las cuales la educación es a la vez disponible y accesible. [...] En general, en aquellos países en los que el sistema jurídico no otorga soporte a la educación como derecho humano, existe [...] la arraigada opinión según la cual el derecho a la educación no se puede reclamar ante los tribunales. Esta opinión se basa en una clasificación del derecho a la educación entre los derechos económicos, sociales y culturales, pasando por alto el hecho de que el derecho a la educación tiene componentes civiles y políticos y que éstos son objeto de intensos litigios en todo el mundo en el plano interior y en el internacional. Además, los componentes económicos, sociales y culturales son también objeto de litigios (Tomaševski, 2001c, pág. 28).

Por otra parte a nivel del sistema jurídico internacional:

La normativa internacional de los derechos humanos no es aplicable directamente en la mayoría de los países y casi todos los tratados en materia de derechos humanos (con excepción de los que tienen su origen en la OIT) han sido aprobados sin mecanismos procesales para el reconocimiento judicial internacional de los derechos económicos y sociales o de los derechos del niño. Estos dos aspectos están estrechamente relacionados: el reconocimiento jurídico interno de un derecho es una exigencia previa esencial para su reconocimiento internacional. Difundir la jurisprudencia interna existente permitirá conocer mejor la aplicación jurídica del derecho a la educación y consolidará en consecuencia su fundamento jurídico (Tomaševski, 2001c, pág. 31).

Resulta difícil, si no imposible, hacer cumplir a los gobiernos con aquellas responsabilidades que no han sido establecidas, ni reconocidas como tales. No se puede proteger una violación de derechos humanos, si la misma no ha sido definida como tal. Para que la negación del derecho a la educación sea considerada una violación de los derechos humanos, debe ser primero reconocida como tal. Sin embargo, Tomaševski observó en sus misiones la existencia de una brecha entre el reconocimiento por parte de los Gobiernos de las leyes y tratados internacionales sobre derechos humanos, y su práctica y legislación cotidiana. Pocas veces la legislación de los tratados internacionales de derechos humanos se traduce en la legislación nacional.

El rendimiento de cuentas se ha convertido en una exigencia fundamental en la cooperación internacional. El enfoque de derechos humanos da prioridad a la normativa para hacer a los gobiernos responsables de sus compromisos, a título individual y colectivo. Una vez que una promesa se convierte en obligación en materia de derechos humanos, si no se logran los fines convenidos con los medios determinados se pasa a una denegación y violación de los derechos humanos que los gobiernos, a título individual y colectivo, deben corregir indemnizando a las víctimas y procurando que ello no vuelva a ocurrir (Tomaševski, 2002, pág. 6).

El Banco Mundial y el Derecho a la Educación

Katarina Tomaševski, mantuvo un diálogo abierto con el Banco Mundial durante todo su mandato como Relatora Especial de las Naciones Unidas. Su postura ante las políticas de esta institución fue siempre muy crítica, señalando a cada paso las incongruencias entre la postura formal del Banco y la puesta en práctica de sus políticas. Tomaševski resaltó la existencia de una digresión entre las políticas específicas de financiamiento del Banco Mundial y su postura frente a la educación como derecho humano. Si bien el Banco Mundial reconoce teóricamente el derecho a la educación, este corolario, según Tomaševski, está ausente en la legislación de sus préstamos.

Tomaševski reportó, ante la Comisión de Derechos Humanos, sus observaciones acerca de la disminución progresiva de fondos destinados a la educación. En sus reportes criticó duramente las políticas del Banco Mundial, así como sus estrategias de financiamiento y las implicaciones que en su opinión tienen las mismas para la realización del derecho a la educación. El resultado de la visión del Banco Mundial será el empobrecimiento acelerado de la educación. Tomaševski como parte de su respuesta a las estrategias del Banco Mundial, señala “[...] la necesidad de promover los derechos humanos como factor de corrección de las estrategias de desarrollo mundial” (Tomaševski, 2001*b*, pág. 3).

Si bien las diferencias entre la Relatora Especial de las Naciones Unidas y las políticas de apoyo y financiamiento del Banco Mundial son muchas, en su búsqueda de unificación conceptual en materia de educación como derecho humano, Tomaševski decidió focalizar sus objetivos para poder continuar el diálogo con el Banco Mundial. Dedicó su atención al estudio del impacto que tiene sobre la

realización progresiva del derecho a la educación el cobro de las tasas de escolaridad a nivel de la educación primaria:

qué sentido tiene propugnar la educación como medida clave para reducir la pobreza cuando las tasas de escolaridad impiden el acceso a la educación de los niños pobres, cerrándoles así el camino para salir de la pobreza. Hasta ahora no existe ningún mecanismo interno que garantice que las tasas se han suprimido de todos los préstamos del Banco (Tomaševski, 2001c, pág. 19).

Tomaševski se reunió en varias oportunidades con el Grupo de Inspección del Banco Mundial con el propósito de establecer algunos acuerdos correctivos relacionados con la supresión del cobro de las tasas de escolaridad para la educación primaria. Los resultados de su esfuerzo no llegaron a concretarse de forma efectiva:

[...] la Relatora Especial recibió una declaración del Banco Mundial sin fecha y sin firma sobre su compromiso de no promover el pago de derechos en la enseñanza primaria. En septiembre de 2001, otra declaración independiente, esta vez pública, anunció que el Banco Mundial se oponía al pago de derechos de usuario para la enseñanza primaria. La explicación adjunta agregaba que se oponían al pago de derechos de usuario para la gente pobre, lo que puede significar que los derechos deben continuar para la gente que se clasifique como no pobre (o no lo suficientemente pobre) según los criterios del Banco, en desafío de las obligaciones jurídicas internacionales que exigen que la enseñanza primaria sea gratuita (Tomaševski, 2002, pág. 9).

Después de innumerables sesiones de trabajo con el Grupo de Inspección del Banco, Tomaševski concluyó que la posición del Banco Mundial no sólo va en perjuicio de la realización progresiva del derecho a la educación, en la medida en que sus políticas de préstamos no tienen como prioridad ni fundamento la salvaguarda de los mismos sino que, peor aún, el Banco Mundial no reconoce responsabilidad por las consecuencias adversas que sus políticas de préstamos pueden tener sobre los países receptores de fondos. No existen los mecanismos jurídicos necesarios para imponer al Banco sanciones en caso de violaciones a su mandato:

se ha afirmado que el Banco Mundial está totalmente eximido de todo examen judicial porque tiene inmunidad jurídica ante los tribunales nacionales y no se ha intentado nunca contra él ningún litigio internacional. De esta forma, persiste una situación única en la que, aparentemente, el Banco Mundial sólo está obligado por las normas que ha creado para sí mismo, lo que constituye un gran desafío para todos los que defienden el imperio de la ley (Tomaševski, 2001c, pág. 20).

Su análisis final, respecto a las funciones del Banco Mundial en materia de educación, se resumen en su artículo escrito en 2006, en el cual discute seis razones, por las cuales, el Banco Mundial debe ser excluido como actor y factor decisivo de las políticas internacionales relativas a garantizar la realización progresiva del derecho a la educación (Tomaševski, 2006e).

El Proyecto Derecho a la Educación

El avance en derechos humanos es un proceso largo y difícil, en el cual queda mucho por lograr. Tomaševski consideró que la negligencia a la que se ha sometido el derecho a la educación no puede ser solventada a través de las Naciones Unidas, para las cuales, el derecho a la educación no es sino uno más de los problemas en agenda; ni por el Banco Mundial, para el cual la educación no constituye un derecho humano. Para defender y preservar el derecho a la educación, es precisa la colaboración entre profesionales, intelectuales y activistas en derechos humanos. Es preciso también, el acceso fácil y gratuito a información destinada a guiar y dar soporte al proceso.

Con ese objetivo en su mira, Tomaševski pone en marcha con la colaboración entre otros del Instituto Raoul Wallenberg de la Universidad de Lund, el Proyecto Derecho a la Educación, el cual constituye una de las fuentes de información gratuita más amplia, y de más fácil acceso, sobre jurisprudencia y metodología de investigación relacionada con el derecho a la educación.

Su función fundamental se concibió como la de contribuir a la enseñanza y a la investigación a través de la facilitación de información crucial para el estudio del derecho a la educación. Su realización fue producto de una infatigable labor de recolección de datos e información pertinente al Derecho a la Educación. Entre los documentos disponibles, se encuentran los reportes realizados por Katarina Tomaševski como Relatora Especial para las Naciones Unidas, los resultados de las misiones realizadas por la Relatora Especial durante sus dos mandatos, así como también, el marco teórico y conceptual que guió sus misiones e investigaciones en derechos humanos, y las bases sobre las cuales se formalizan una serie de estrategias educativas. Adicionalmente, se encuentran disponibles aquellas secciones de los tratados internacionales en las que se define y garantiza el derecho a la educación.

El proyecto, en la medida en que provee información sobre las instituciones que se encargan de prestar ayuda o remedios a las violaciones de derechos humanos, pretende a su vez convertirse en un canal de exposición y denuncia de dichas violaciones. Un recurso a utilizar por todos aquellos dedicados a preservar y defender los derechos de los niños, en especial el Derecho a la Educación.

Bibliografía

- ActionAid—UK. 2006. ActionAid mourns the death of Katarina Tomaševski. [ActionAid lamenta la muerte de Katarina Tomaševski]. 11 Octubre 2006. Sitio Web: <http://www.alertnet.org/thenews/fromthefield/216723/116055195197.htm>
- Alfredsson, G.; Tomaševski, K. 1995. *A Thematic Guide to Documents on Human Rights of Women* [Guía Temática de Documentos relativos a los Derechos Humanos de las Mujer]. Dordrecht, Países Bajos: Martinus Nijhoff.
- Tomaševski, K. 1986. *Children in Adult Prisons: An International Perspective* [Niños en Prisiones para Adultos. Una Perspectiva Internacional]. Londres: Pinter Publishers.

- Tomaševski, K. 2000. *Responding to Human Rights Violations* [Respondiendo a Violaciones de los Derechos Humanos]. Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Law International.
- Tomaševski, K. 2003. *Education denied: costs and remedies* [El Asalto a la Educación]. Londres; Nueva York: Macmillan/Zed Books.
- Tomaševski, K. 2004a. ONU Consejo Económico y Social. Informe de la Relatora Especial, Katarina Tomaševski, Adición Misión a Colombia, 1º a 10 de octubre de 2003. Sitio Web: <http://www.right-to-education.org/index.html>
- Tomaševski, K. 2004b. *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple* [Manual para una educación basada en el derecho: una visión sencilla de los requerimientos de los derechos humanos]. Bangkok: UNESCO. Sitio Web: <http://www.right-to-education.org/index.html>
- Tomaševski, K. 2006b. *Human Rights Obligations in Education: the 4-A Scheme* [Obligaciones de los Derechos Humanos en Educación: El esquema de las 4-A]. Nijmegen, Países Bajos: Wolf.
- Tomaševski, K. 2006c. *Lecturas seleccionadas. Boletín referencias*, no 20, año 3, noviembre 2006. Editor: Pablo Gentili. Disponible en línea en: http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_20/Doc_Referencias20/katarina_Tomasevski/Tomasevski_seleccion.pdf
- Tomaševski, K. 2006d. *Resume*. Sitio Web: <http://www.right-to-education.org/index.html>
- United Nations Human Rights Treaties. 1989. *Convention on the Rights of the Child* [Tratados de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos del Niño]. <http://www.bayefsky.com/treaties/crc.php>
- Vanhuyse, P.; Sabbagh, C. 2004. Merging dollars with values: rights and resources in education worldwide [Combinando dólares con valores: derechos y recursos en la educación a nivel mundial]. *International studies in sociology of education*, vol. 14, n° 2, págs. 169-181. Sitio Web: <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a739044268~db=all~order=page>

Referencias

- Tomaševski, K. 1998. *Background paper submitted by Special Rapporteur on the right to education* [Documento de antecedentes presentado por la Relatora Especial sobre el derecho a la educación]. Ginebra, Octubre 1998. Sitio Web: <http://www.right-to-education.org/index.html>
- Tomaševski, K. 1999. *Commission on Human Rights, Economic, Social and Cultural Rights. Preliminary report of the Special Rapporteur on the right to education, Ms. Katarina Tomaševski* [Comisión de Derechos Humanos, Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Informe Preliminar de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación]. Sitio Web: <http://www.right-to-education.org/index.html>
- Tomaševski, K. 2001a. *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable* [Obligaciones en Derechos humanos: garantizar una educación disponible, accesible, aceptable y adaptable]. Gotenburgo, Suecia: Novum Grafiska AB. (Right to Education primers, n° 3.) Sitio Web: <http://www.right-to-education.org/index.html>
- Tomaševski, K. 2001b. *Human rights in education as prerequisite for human rights education* [Derechos humanos en la educación como prerequisite para la educación en derechos humanos]. Gotenburgo, Suecia: Novum Grafiska AB. (Right to education primers, no. 4.) Sitio Web: <http://www.right-to-education.org/index.html>
- Tomaševski, K. 2001c. ONU Consejo Económico y Social. Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomaševski. *Lecturas seleccionadas. Boletín Referencias*, no 20, año 3, noviembre 2006. (Organización: Pablo Gentili.) Sitio Web: http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_20/Doc_Referencias20/katarina_tomasevski/Lecturas/12.pdf

- Tomaševski, K. 2002. ONU Consejo Económico y Social. Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomaševski. *En: Gentili, P. Lecturas seleccionadas. Boletín referencias* n° 20, año 3, noviembre 2006. Sitio Web: http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_20/Doc_Referencias20/katarina_tomasevski/Lecturas/13.pdf
- Tomaševski, K. 2005. Has the right of education a future within the United Nations? A behind-the-scenes account by the Special Rapporteur on the Right to Education, 1998-2004 [¿Tiene futuro el Derecho a la Educación dentro de las Naciones Unidas? La Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación revela los entretelones]. *Human rights law review*, vol. 5, n° 2, págs. 205-237. Sitio Web: <http://hrlr.oxfordjournals.org/cgi/reprint/ngi014?ijkey=eAotdkCzpr9G8T2&keytype=ref>
- Tomaševski, K. 2006a. Dulces palabras, amargos hechos: el panorama global de la educación. Ponencia presentada en el X Congreso de Educación Comparada, San Sebastián, España, 2006. Sitio Web: http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_20/Doc_Referencias20/katarina_Tomasevski/Lecturas/2.pdf
- Tomaševski, K. 2006e. *Six reasons why the World Bank should be debarred from education* [Seis razones por las cuales el Banco Mundial debe ser excluido de la Educación]. Sitio Web: <http://brettonwoodsproject.org/art.shtml?x=542516>
- Tomaševski, K. 2006f. *The state of the Right to Education worldwide: free or fee—2006 global report, Copenhagen, Denmark* [La situación mundial del derecho a la educación: gratuita o paga – Reporte global 2006, Copenhagen, Dinamarca]. Sitio Web: http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_20/Doc_Referencias20/katarina_tomasevski/Lecturas/1.pdf

Nota biográfica de la autora

Ana Torres (Francia). Ana Torres, graduada en sociología en la Universidad Católica Andrés Bello en Caracas, Venezuela, recibe su MBA en el Instituto de Estudios Superiores en Administración IESA, Caracas. Trabaja como asociado para la firma consultora de negocios McKinsey & Co. Más recientemente, ejerce como Editor en jefe del semanario *Mi Zona Hispana*, en la ciudad de Nueva York, Estados Unidos, orientado a servir a los inmigrantes hispanos de menores recursos de la ciudad especializándose en temas de inmigración y seguridad social.

CORRESPONSALES DE *PERSPECTIVAS*

ALEMANIA

Wolfgang Mitter

Instituto alemán de Investigación
Internacional sobre la Educación

ARGENTINA

Daniel Filmus

Buenos Aires

AUSTRALIA

Phillip Hughes

Universidad Nacional de Australia

AUSTRALIA

Phillip Jones

Universidad de Sydney

BELARRÚS

Yury Zagoumenov

Instituto Nacional de Educación

BOLIVIA

Luis Enrique López

Universidad Mayor de San Simon

BOTSWANA

Lydia Nyati-Ramahobo

Universidad de Botswana

BRASIL

Jorge Werthein

Oficina de la UNESCO en Brasilia

CHILE

Ernesto Schiefelbein

Universidad Santo Tomás

CHINA

Zhou Nanzhao

Instituto Nacional de Investigación
en la Educación

COLOMBIA

Rodrigo Parra Sandoval

Fundación FES

COSTA RICA

Yolanda Rojas

Universidad de Costa Rica

ESPAÑA

Ferran Ferrer

Universidad autónoma de Barcelona

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Wadi Haddad

Knowledge Enterprise

FRANCIA

Gérard Wormser

Centro Nacional de Documentación
Pedagógica

HUNGRIA

Tamas Kozma

Universidad Debrecen

JAPON

Akihiro Chiba

Universidad Internacional Cristiana

MALTA

Ronald Sultana

Universidad de Malta

MEXICO

María de Ibarrola

Instituto Politécnico Nacional

POLONIA

Andrzej Janowski

Comisión Nacional Polaca
para la UNESCO

REPUBLICA CENTROAFRICANA

Abel Koulaninga

Comisión Nacional Centroafricana
para la UNESCO

RUMANIA

César Birzea

Instituto de Ciencias de la Educación

SUECIA

Torsten Husén

Universidad de Estocolmo

SUIZA

Michel Carton

Instituto Universitario de Estudios
de Desarrollo

PREFACIO

Prefacio

Koichiro Matsuura

INTRODUCCION

Educación inclusiva: superando los límites

Clementina Acedo

DOSSIER : EDUCACION INCLUSIVA

Por una educación para todos que sea inclusiva:
¿Hacia dónde vamos ahora?

*Mel Ainscow
y Susie Miles*

Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión:
un enfoque multidimensional

David L. Grossman

Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión

Inés Aguerrondo

La educación inclusiva frente a las desigualdades
sociales: un estado de la cuestión
y algunas reflexiones geográficas

*Xavier Rambla, Ferran Ferrer,
Aina Tarabini y Antoni Verger*

En pos de la educación inclusiva:
el caso de Finlandia

*Irmeli Halinen
y Ritva Järvinen*

“No olvidemos este problema”:
examen de la educación inclusiva
en la Sudáfrica rural

*Claudia Mitchell
Naydene de Lange y
Nguyen-Thi Xuan Thuy*

TENDENCIAS/CASOS

Tendencias de la educación inclusiva
a nivel regional e interregional:
temas y desafíos

*Renato Operti
y Carolina Belalcázar*

PERFILES DE EDUCADORES

Katarina Tomaševski (1953-2006)

Ana Torres

ISSN : 0304-3053

Vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008