

La Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro

Renato Operti¹

I. Introducción

El presente documento tiene como propósito discutir en que medida la educación inclusiva puede ser visualizada como el corazón de las metas de Educación para Todos (EPT). Aproximadamente en los últimos treinta años, el concepto de inclusión se ha ido progresivamente instalando en las agendas nacionales e internacionales manteniendo una relación compleja y tensa con los conceptos más tradicionales de educación especial e integración. La profundización y el afinamiento de la educación inclusiva surge como un elemento clave de una sociedad que aspira a ser más inclusiva, y en tal sentido, las interfaces inclusión social y educativa son crecientemente vistas como ejes complementarios de las políticas sociales en su concepción e implementación.

Nos proponemos discutir tres temas a los efectos de contribuir a tener una visión de conjunto e inicial sobre la historia más reciente en el abordaje de la educación inclusiva. En primer lugar, se identifican principales áreas de debate que fueron agendados en el ciclo de trece reuniones regionales que co-organizó la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO como actividad preparatoria de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación titulada “Educación Inclusiva: el camino del futuro” (CIE, 25-28 de Noviembre del 2008, Ginebra, Suiza). En segundo lugar, se analizan los temas abordados en dicha conferencia así como los consensos generados en torno a los mismos. Finalmente, se esbozan sus posibles implicancias para informar una renovada discusión en torno a EPT y la educación inclusiva.

¹ Especialista de Programa, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (UNESCO-OIE). Este artículo está basado en la presentación que hemos realizado a la ocasión del XV Coloquio de Historia de la Educación – “La Educación Especial y Social del siglo XIX” a nuestros días organizado por la Sociedad Española de Historia de la Educación y de la Universidad Pública de Navarra (Pamplona, España, del 29 de junio al 1 de julio de 2009). El autor es responsable de la información contenida en el presente documento, la cual no refleja necesariamente el punto de vista o la posición de la UNESCO-OIE.

II. Temas agendados en las reuniones regionales preparatorias de la CIE 2008

La OIE, a través principalmente de la Comunidad de Práctica (COP) sobre Desarrollo Curricular (OIE-UNESCO, 2005)², co-organizó entre 2007 y 2008, conjuntamente con otras Oficinas de UNESCO y otros organismos de Naciones Unidas, Ministerios de Educación e instituciones de la sociedad civil, nueve talleres y cuatro conferencias regionales sobre educación inclusiva que fueron concebidas como una principal actividad preparatoria de la 48ª reunión de la CIE 2008 (Operti R., Belalcázar C.; 2008). Las reuniones tuvieron lugar en África, Asia, América Latina y el Caribe así como en Europa y en los Países Árabes destacándose las valiosas y productivas asociaciones con las Oficinas de UNESCO en su co-organización así como la activa participación de gobiernos, instituciones de la sociedad civil y organizaciones internacionales en un marco de pluralidad y de apertura intelectual (914 participantes provenientes de 128 países).

Este ciclo de reuniones tuvo como objetivo general iniciar un proceso consultivo y participativo destinado a identificar los temas y desafíos principales relacionados a la educación inclusiva con miras a informar el proceso de planificación e implementación de la 48ª reunión de la CIE (2008). Por un lado, se indagó en el estado actual de la educación inclusiva en los niveles regionales y nacionales y por otro, se conformaron rúters críticos regionales que permitieron identificar y priorizar los principales desafíos que se deberían abordar para avanzar en la teoría y en la práctica de la educación inclusiva.

El análisis comparado de las trece reuniones permitió identificar siete grandes temas que constituyen bases posibles de diálogos y de construcciones inter-regionales sobre la educación inclusiva. Estos son:

² La Comunidad de Práctica (COP) en Desarrollo Curricular es una iniciativa a nivel mundial de la UNESCO coordinada por la OIE con el objetivo de apoyar a las regiones y a los países en el diseño e implementación de los cambios curriculares en el marco de las metas de Educación para Todos (EPT).

(1) Educación Especial, Integración y Educación Inclusiva: delicadas opciones y equilibrios

Las posturas ideológicas y los enfoques educativos en torno a las maneras de abordar las diversidades culturales, sociales e individuales presentan diferencias relevantes entre regiones y al interior de las mismas. Cinco sub-temas permearon el debate:

- (a) Si las escuelas especiales deben aun mantenerse y en caso que así sea cómo fortalecer su coexistencia con las escuelas comunes. Escuelas especiales focalizadas en la atención de deficiencias agudas? Escuelas especiales transformadas en centros de recursos como apoyo a las necesidades planteadas por las escuelas comunes?
- (b) Las escuelas especiales también han sido, y en cierta medida siguen siendo, el refugio y el lugar de “colocación” de grupos socialmente vulnerables. En tal sentido se trata de prácticas de segregación social en sentidos totalmente opuestos al desarrollo de estrategias educativas orientadas al logro de sociedades más inclusivas.
- (c) El reconocimiento que los modelos clásicos de integración han posibilitado más bien la incorporación en los niveles de infraestructura y de equipamientos más que en relación a desarrollar propuestas curriculares que enfatizen la diversidad de enfoques pedagógicos y de las prácticas de enseñanza para poder responder a las múltiples expectativas y necesidades de aprendizaje de alumnas/alumnos.
- (d) Si lo es y cuánto es más costosa la educación inclusiva es comparación a los modelos tradicionales de educación especial y de integración? Una educación inclusiva se caracteriza por responder a las expectativas y necesidades de todas y todos e implica superar la idea de la segregación / especialización, y de la integración / incorporación. La comparación de los

costos no solo debe circunscribirse a la estimación de aspectos vinculados a condiciones y procesos de aprendizaje, sino también involucrar la valoración de los resultados en términos de lograr una educación equitativa de calidad.

- (e) La voluntad de buscar superar el debate integración / inclusión a través de la generación de visiones y prácticas inclusivas en los diversos tipos de escuelas. Toda escuela debe asumir un enfoque inclusivo que contribuya a generar condiciones para el logro de sociedades más inclusivas.

(2) Relaciones complejas y tensas entre la inclusión social y la educación inclusiva

Las interfaces entre inclusión social y educativa son entendidas como un componente clave en forjar enfoques y prácticas que contribuyan al logro de sociedades más cohesivas e inclusivas. Tres sub-temas permearon el debate:

- (a) Las relaciones de complementariedad entre las condiciones (socialización familiar y comunitaria en torno a valores y actitudes comunes) y los procesos de aprendizaje (las escuelas toman debidamente en cuenta las diversidades de perfiles y de expectativas de los estudiantes).
- (b) Un enfoque inclusivo de la educación no puede desarrollarse adecuadamente con independencia de considerar los niveles de inclusión social y los alcances de las brechas de equidad en la adquisición de competencias y de aprendizajes. La exclusión es vista en la doble dimensión de los factores sociales y de los resultados educativos.
- (c) La sociedad del conocimiento genera más exclusión que inclusión? Se constata una creciente democratización en el acceso al conocimiento pero asimismo, las brechas entre grupos sociales tienen a ensancharse en la adquisición de competencias de vida y de aprendizajes básicos.

(3) Participación en el diseño y en la implementación de la educación inclusiva

La progresiva construcción de un enfoque consensuado en torno a la educación inclusiva requiere precisamente de una mirada amplia e inclusiva de instituciones y actores que deberían comprometerse en su desarrollo. Tres sub-temas permearon el debate:

- (a) La necesidad de una mayor voluntad política en forjar diálogos plurales y propositivos involucrando a actores de dentro y fuera del sistema educativo.
- (b) Cómo apelar a y organizar los roles del estado, de la sociedad civil y de los representantes de grupos excluidos en la prosecución de los objetivos de la educación inclusiva?
- (c) El empoderamiento de las comunidades a los niveles locales con el fin de eliminar las barreras que obstaculizan su participación en las escuelas.

(4) Rol de la educación inclusiva en el marco de un compromiso renovado en torno a las metas EPT

Las relaciones entre las metas de Educación para Todos (EPT) y los enfoques en torno a la educación inclusiva fueron planteadas como un eje central para el logro de sociedades más inclusivas. Tres sub-temas permearon el debate:

- (a) cómo visualizar la meta de calidad educativa de EPT asumiendo el concepto de educación inclusiva? Puede ésta última constituir una estrategia educativa comprehensiva de cara a lograr plasmar una visión holística de EPT?

- (b) La necesidad de informar en base a evidencias el análisis sobre los costos y los beneficios de políticas y programas en educación inclusiva. Se enfatizó la pertinencia de fomentar y animar diálogos entre los Ministerios de Planeamiento, Finanzas y Educación.
- (c) Las dudas en torno a si se dispone de un marco normativo internacional lo suficientemente sólido, coherente e integrado como para facilitar el desarrollo de un concepto amplio de la educación inclusiva.

(5) Promover y asegurar el derecho a una educación equitativa de calidad

La discusión en torno a la educación inclusiva giró fuertemente en torno a entenderla como una síntesis de equidad y calidad desde la perspectiva de la educación como derecho. Cinco sub-temas permearon el debate:

- (a) El delicado y complejo equilibrio entre los derechos y las responsabilidades de los padres, comunidades y gobiernos: (i) pueden los padres elegir libremente y sin restricciones el tipo de escuela en la que desean matricular a hijas/hijos? y (ii) cómo organizan los gobiernos la selección de las escuelas por parte de los padres a luz de concepto de la educación como bien público?
- (b) La constatación de prejuicios hacia el desarrollo de ambientes heterogéneos de aprendizajes: (i) resistencias de los docentes en asumir las diversidades como oportunidades de aprendizajes; (ii) prejuicios extendidos en la sociedad y oposiciones de los padres y (iii) cómo se perciben a los estudiantes con necesidades especiales por parte de otros estudiantes (actitudes negativas y conceptos estrechos).
- (c) Argumentos principales a favor de escuelas homogéneas: (i) supuestamente niñas y niños talentosos aprende más compartiendo

ambientes homogéneos de aprendizajes y (ii) se considera que van estar mejor preparados para hacer frente a los desafíos de sociedades fuertemente competitivas.

- (d) El aumento de la conciencia política y social sobre un concepto más amplio de educación inclusiva según el cual todo niño debe tener oportunidades efectivas de aprender: (i) cuáles son los actores claves para la generación de procesos de toma de conciencia? y (ii) la relevancia de debates democráticos comprometiendo al estado, la sociedad civil y los ciudadanos.
- (e) Prestar atención a todos aquellos que han sido formados en escuelas de élite ya que pueden desempeñar un papel clave en promover la inclusión social y educativa. La discusión puede girar en torno a los beneficios de sociedades con menores niveles de segregación.
- (f) Cómo incluir a los excluidos? Estos son heterogéneos, no están vinculados entre sí y no se encuentran en una relación de dependencia como los que históricamente han sido categorizados como explotados.

(6) ¿Influye el currículum en lograr una educación inclusiva?

El currículum es crecientemente visualizado como una herramienta central para lograr transformar un concepto amplio de educación inclusiva en prácticas de escuelas y de aulas inclusivas. Cuatro sub-temas permearon el debate:

- (a) Los conceptos, las estructuras, los contenidos y los instrumentos de evaluación curriculares son claves o bien en lograr mayores niveles de inclusión o bien también en excluir de oportunidades de aprendizajes.

- (b) La constatación de una serie de problemas en los procesos de desarrollo curricular: (i) currículos sobrecargados de información y de contenidos disciplinares, demasiado académicos y fuertemente permeados por los exámenes; (ii) se recurre excesivamente a la transmisión de información y a modos frontales de enseñanza y (iii) la falta de articulación institucional, curricular y pedagógica entre la educación primaria y la media.
- (c) El desafío de superar la separación (y segregación) entre la educación primaria y media básica a través del concepto de una educación básica que democratice oportunidades de formación desde los niveles inicial al medio.
- (d) La necesidad de compartir y de aprender de prácticas diversas que han probado ser exitosas, como son los modelos de escuela comprensiva y el desarrollo de enfoques basados en competencias

(7) Cambiar el perfil y el rol del docente así como apoyar su desarrollo profesional

Lograr la inclusión supone, entre otras cosas, trabajar articuladamente en torno al tipo de docente deseado, jerarquizar su rol en atender las diversidades y el permanente apoyo a su trabajo en el aula. Cuatro sub-temas permearon el debate:

- (a) La constatación de la existencia de dos órdenes complementarios de problemas: (i) fuerte resistencia de los docentes a trabajar en escuelas y aulas heterogéneas e (ii) insuficiencia de competencias y conocimientos sobre cómo abordar las diversidades en los perfiles y en las maneras de aprender de alumnas y de alumnos.
- (b) El predominio del discurso de la desviación que establece jerarquías situando a cada estudiante según sus competencias cognitivas por sobre el

inclusivo que enfatiza el potencial de aprendizaje de cada estudiante que debe ser descubierto y estimulado de manera progresiva.

- (c) Los currículum de formación docente carecen en general de un marco conceptual y de los instrumentos metodológicos para hacer frente a la diversidad de expectativas y necesidades de los educandos.
- (d) Compartir prácticas que parecen funcionar bien en diferentes regiones – trabajo interdisciplinario en equipos docentes; apoyo a los docentes en escuelas comunes en relación a los estudiantes con necesidades especiales; la consideración de las escuelas especiales como centros de recursos; tutorías que impliquen un apoyo pedagógico personalizado; redes de contacto entre escuelas (por ejemplo, comunidades de prácticas docentes) y coordinación estrecha con instituciones sociales (concepción y gestión de políticas sociales).

Los resultados que emanaron del ciclo de trece actividades regionales indican la necesidad de profundizar y afinar la conceptualización de la educación inclusiva, la identificación de su campo de acción y la implementación de sus prácticas. Teniendo en cuenta y respetando la existencia de relevantes diferencias regionales y nacionales, se requiere consensuar un significado compartido del alcance y del sentido de la educación inclusiva para poder incorporarlo eficazmente en el diseño e implementación de políticas y programas.

III. 48ª reunión de la CIE (2008)

III.1. Principales características

Siguiendo las directivas emanadas del Consejo de la Oficina Internacional de Educación, organismo inter-gubernamental integrado por 28 estados Miembros de la

UNESCO, la 48ª reunión de la CIE, realizada entre el 25 y 28 de noviembre del 2008 en la ciudad de Ginebra (Suiza), tuvo como tema principal de discusión la “Educación inclusiva: El Camino hacia el Futuro”³; intentando dar respuesta frente a un desafío crucial para el presente y futuro de nuestras sociedades: las numerosas formas de exclusión provenientes de fuera y dentro del sistema educativo, las cuales obstaculizan el logro de las metas de la EPT y -por consecuencia- la construcción de sociedades con más igualdad de oportunidades y mayor cohesión social. Se tuvieron particularmente en cuenta los resultados y los desafíos derivados de las reuniones preparatorias de la CIE 2008 que han sido mencionados en el punto anterior.

La conferencia se propuso apoyar a los Estados Miembros de la UNESCO en el establecimiento de las condiciones sociales y las políticas educativas necesarias para que cada miembro de la sociedad logre el ejercicio de su derecho de acceso a las oportunidades educativas, asumiendo un rol activo en el aprendizaje y en la construcción de la sociedad.

La conferencia se desarrolló en forma de un debate de introducción en sesión plenaria titulado “De la educación inclusiva a una sociedad inclusiva”; cuatro talleres temáticos (realizados en 12 sesiones paralelas), seguidos de una sesión plenaria de síntesis; y un debate de conclusión titulado “La educación inclusiva: de la visión a la práctica”. Los talleres temáticos se desarrollaron en base a los siguientes sub-temas:

- *Educación inclusiva: enfoques, alcance y contenido*; para entender mejor la teoría y la práctica de la educación inclusiva;

³ La información y documentación sobre la conferencia puede ser consultada en: <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>

- *Educación inclusiva: políticas públicas*; para evidenciar la importancia del rol de los gobiernos en el desarrollo y la implementación de políticas de educación inclusiva;
- *Educación inclusiva: sistemas, interfaces y transiciones*; para crear sistemas educativos que ofrezcan oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida;
- *Educación inclusiva: educandos y docentes*; para promover un entorno de aprendizaje en el cual los docentes estén preparados para atender las diversas necesidades y expectativas de los alumnos.

Los debates y talleres fueron animados por un moderador de reconocida trayectoria internacional en temas educativos y se desarrollaron en forma de mesa redonda. Cada uno de ellos incluyó la participación de dos ministros o viceministros y uno o dos expertos; contando además con un relator encargado de la redacción de una síntesis del taller. Esta estructura permitió un dialogo abierto interregional, contemplando la complejidad y variedad de instituciones y actores implicados en los procesos de cambio y desarrollo educativo. Representantes de 153 países miembros, incluyendo 100 Ministros / Vice Ministros de Educación, así como de organismos de las Naciones Unidas, de otras organizaciones internacionales y de instituciones de la sociedad civil, participaron de la conferencia (más de 1.600 personas).

III.2. Los talleres y sus resultados

Educación inclusiva: enfoques, alcance y contenido

Diferentes intervenciones relacionaron el término de educación inclusiva a distintos conceptos y expresiones como equidad; derecho a la educación; democracia y participación; eliminación de barreras; individualización y/o personalización de la educación; transformación y reforma educativa y curricular comprensiva, diversa y flexible. Asimismo, se observó que los alcances y las prácticas identificadas como de educación inclusiva, expuestas durante la conferencia, se vinculan en su mayoría a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales y su integración en escuelas comunes, la priorización de grupos conceptualizados como vulnerables (minorías étnicas y/o culturales, poblaciones rurales, entre otras) y la inclusión social a través de la atención canalizada por el centro educativo, en el marco de las metas de la EPT.

Durante las sesiones del taller se pudo observar que en muchos casos se toman las prácticas de integración como inclusivas, poniendo en riesgo la atención de las diversidades y contribuyendo a generar fenómenos de segregación. La integración puede entenderse como la adaptación de los niños “diferentes” a la escuela, integrándose a las aulas bajo un criterio de asimilación, uniformidad y pérdida de las diferencias. Desde una perspectiva inclusiva es la escuela quien debiera adaptarse a la diversidad de alumnos. Las diferencias y las diversidades debieran ser no solo toleradas sino ante todo respetadas, valoradas, bienvenidas y celebradas; tomadas más como una oportunidad de aprendizaje que como un problema

Por otro lado, distintas exposiciones pusieron de manifiesto el binomio inclusión educativa e inclusión social como dos elementos indisolubles, afirmándose que “la inclusión social contextualiza, sostiene y legitima la educación inclusiva; al mismo tiempo que la educación inclusiva se considera como cimiento para fundar la inclusión social” (Shaeffer S., 2008). Si bien la educación puede ser principalmente percibida como un medio para escapar del círculo de la pobreza, se requieren de ciertas condiciones básicas que permitan a las personas aprovechar realmente de las oportunidades de aprendizaje.

La variedad de definiciones de educación inclusiva presentadas durante la 48ª CIE (2008) y durante los trece talleres y conferencias preparatorias, constituyen un activo acumulado y gerenciado por la UNESCO a partir del cual se facilitan y se generan en la actualidad diálogos a niveles nacionales, regionales e inter-regionales, y se contribuye a la creación y al fortalecimiento de capacidades institucionales a fin de conformar una definición robusta y amplia de la educación inclusiva ⁴.

Educación inclusiva: Políticas públicas

Las intervenciones pusieron de manifiesto que la inclusión no se limita sólo a la educación sino que es transversal a la vida de todos los ciudadanos. Es por esto que las políticas públicas en educación inclusiva debieran ir de la mano de otras políticas sociales, la cultura, la lengua, la salud, entre otros aspectos, bajo una perspectiva multisectorial y una estrategia compartida de desarrollo y bienestar de la sociedad.

⁴ Se ha puesto en marcha un plan de seguimiento de la 48ª CIE (2008) principalmente orientado a diseminar los resultados de la Conferencia y a conformar agendas regionales en torno a la educación inclusiva (consultar: <http://www.ibe.unesco.org/es/educacion-inclusiva/meetings-workshops.html>).

Bajo esta concepción, el gobierno es reconocido como el principal garante de las oportunidades educativas (capacidad en cuanto a liderar y orientar), facilitando un rol activo a los padres y a la sociedad civil, quienes debieran estar habilitados a participar de la concepción y la gestión de los procesos de mejoras educativas.

En cuanto a la legislación, se reconoce que la inclusión debiera estar basada en una perspectiva de derechos humanos. Para esto, es necesario garantizar una adecuada legislación y pautas nacionales de política de educación inclusiva, reconociendo la diversidad de contextos regionales, locales y de escuela.

Por otro lado, y siguiendo el carácter progresivo y de proceso de la educación inclusiva, se considera que las políticas no se limitan a un tiempo o espacio específico. Las mismas debieran tener una perspectiva a largo plazo con una visión holística sustentada en una firme voluntad política. La transformación de los sistemas educativos hacia la educación inclusiva es un proceso gradual que tomará un largo tiempo y demandará constantes ajustes en las estrategias, enmarcado en una visión de conjunto que es transversal al marco de organización y funcionamiento de los sistemas educativos, a los currículos, a los diversos tipos de escuelas y a las prácticas de clase.

Se indicó además que la educación inclusiva vista y desarrollada desde un enfoque basado en los derechos humanos debiera sustentarse por lo menos en estos principios: protección social; accesibilidad (no sólo física sino también al conocimiento); tomas de

decisión fundadas en procesos participativos; construcción de capacidades; responsabilidad compartida (escuela y sociedad).

Las políticas públicas en educación inclusiva requieren del apoyo y de una amplia participación de diversos sectores de sociedad, entre otros principales: gobierno, decisores de políticas, sociedad civil, sector privado, universidades y centros de investigación. Estas políticas debieran formularse a través de sólidos procesos de consulta, participación y consenso, bajo una perspectiva multisectorial y de democracia participativa. Asimismo, se mencionó que es necesario reforzar y promover las redes de padres, profesores y estudiantes para que puedan participar en el diálogo social necesario a efectos de la formulación e implementación de políticas.

La cuestión del financiamiento fue resaltada durante la 48ª CIE (2008) poniéndose de manifiesto que si bien se vive una crisis económica mundial, la inversión en educación no puede ser disminuida y los presupuestos para la educación, la salud, la cultura y el bienestar en general de las poblaciones debiera estar garantizado. Es justamente en relación a este tema donde debe prevalecer el carácter regulador del estado por sobre cualquier coyuntura económica o desequilibrio del mercado (Halinen I., 2008).

Educación inclusiva: sistemas, Interfaces y Transiciones

La discusión se centró en la generación y en el fortalecimiento de sistemas educativos que ofrezcan oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, sus prácticas, beneficios e implicancias. La comprensión holística del sistema educativo debiera

verse reflejada en la implementación de metodologías eficaces que contemplen adecuadamente la compleja realidad de todos los estudiantes. Bajo esta perspectiva, se mencionó la relevancia de los sistemas de educación formal y no formal y las necesarias adaptaciones curriculares, los cuales debieran asegurar una educación de calidad a todos los estudiantes, permitiéndoles la adquisición de las competencias necesarias para su participación en la vida social, política y económica.

Asimismo, se señaló la importancia de las oportunidades de transición entre los diferentes niveles educativos con el objetivo de mejorar las tasas de retención y logro escolar. Se entiende que las familias favorecerán la permanencia de sus hijos en la escuela primaria si las oportunidades de acceso al nivel secundario están aseguradas (básicamente en términos de accesibilidad) y esta misma lógica podría darse entre el nivel secundario y terciario. La garantía de las oportunidades de transición entre los diversos niveles educativos, puede entonces afectar directamente el acceso y la permanencia en los centros educativos.

Por otro lado, se enfatizó la necesidad de la cooperación y las alianzas entre las instituciones y los actores de dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de coordinar las acciones en educación inclusiva. Es necesario que los diversos actores se comprometan y se apropien de los procesos de inclusión a efectos que las acciones tengan un carácter pertinente, relevante, sostenible y que se adapten adecuadamente a los contextos sociales, culturales y económicos de la población, respondiendo efectivamente a las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes (Vaillant D., 2008).

Educación inclusiva: Educandos y Docentes

Las diversas intervenciones señalaron la necesidad de priorizar el cambio al interior del aula escolar. Se requiere de un clima acogedor que permita la libre comunicación, el intercambio y la cooperación entre alumnos y maestros, además de la implementación de metodologías de enseñanza basadas en la construcción mutua del conocimiento y en la experiencia. Para esto, resulta necesario llevar a cabo reformas educativas en la formación docente inicial y en servicio, con el fin de dotar a los maestros de las competencias necesarias para poder enfrentar los desafíos de la educación inclusiva y acercar su labor a las necesidades y expectativas de los estudiantes, quienes viven en un mundo de cambios permanentes. A vía de ejemplo, los múltiples impactos de las tecnologías de información y comunicación (TICs) en motivar y comprometer a los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Por otro lado, es necesario promover el desarrollo profesional y la valoración del rol de los docentes y asimismo fortalecer los apoyos brindados por las comunidades y los hogares a su labor.

Las escuelas debieran ser las instituciones que lideren los procesos de inclusión educativa en el aula y para este fin es necesario que éstas sean instituciones sólidas. Una escuela sólida debiera incluir tres elementos esenciales: liderazgo, clima institucional y participación en el diseño curricular. Las escuelas debieran promover una amplia participación de la sociedad civil y de las organizaciones locales con el fin de generar sistemas de protección y atención integral al desarrollo de los estudiantes.

Sin embargo, la participación no debiera venir sólo de la parte de los actores adultos sino que debiera integrar además la voz de los propios estudiantes, a través de la inclusión de

asociaciones juveniles y/o consejos estudiantiles en los planes/programas de desarrollo de los centros educativos (Florian L., 2008).

IV. Una mirada a la evolución reciente de la educación inclusiva

IV. 1. Reposicionar la discusión en torno a EPT

Crecientemente se tiende a visualizar y reconocer la necesidad de reposicionar la discusión en torno a Educación para Todos (EPT) como formar de contribuir al logro de sociedades más inclusivas. Una interpretación estrecha y fraccionada en partes (por ejemplo agendas separadas por sub-sistemas educativos o por equidad y calidad) de EPT no contribuye a un encare holístico de los cambios educativos como un eje central de las políticas de inclusión social.

El reposicionamiento de la discusión en torno al alcance, los contenidos y las implicancias de ETP ha sido sugerentemente motivada por el Subdirector General de Educación de la UNESCO, el Sr. Nicholas Burnett, quien plantea seis ejes de discusión en torno a la misma (Burnett N., 2008).

(1) Convergencia de equidad y calidad

Como primera preocupación, Burnett señala que la agenda de EPT se ha centrado excesivamente en la expansión del acceso a la educación primaria, más que en tratar de garantizar procesos equitativos y de calidad y resultados de aprendizaje dentro del marco de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, desde la educación de primera infancia hasta la educación de adultos En tal marco, el concepto de equidad ha figurado

frecuentemente en la agenda de EPT en un sentido bastante restringido, principalmente en el contexto de una voluntad política colectiva de países y organizaciones internacionales en orden a apoyar la expansión y democratización de la educación primaria. La interpretación de las metas de EPT como orientadas al acceso ha sido bastante influenciada por la definición de la equidad según la cual todas y todos deben ser tratados de igual manera. Basada en esta definición, se supone que los estudiantes podrán adaptarse a sistemas educativos y currículos homogéneos independientemente de sus diferentes habilidades y circunstancias.

Esta definición acotada de la equidad ha sido modelada por culturas, valores y capacidades locales. Según Ainscow et al. (2006), la equidad puede ser vista como: (a) tratar a todos y todas de igual manera; (b) minimizar la discrepancia entre grupos sociales situando los logros de los menos favorecidos al mismo nivel de aquellos de los grupos más favorecidos; (c) lograr un estándar común para todos los estudiantes - por ejemplo, alfabetización y conocimientos de aritmética básicos, y (d) satisfacer las necesidades de todos los individuos a través de una atención diferencial a fin de tomar en cuenta la diversidad de perfiles de los estudiantes. Esta última dimensión de la equidad debería centrar nuestra atención ya que conlleva implicancias serias de cara a conceptualizar políticas de largo plazo para el logro de sistemas educativos equitativos.

Ir más allá de una interpretación limitada del acceso en términos de las dimensiones de inversión (por ejemplo en infraestructuras físicas, equipamientos y capacitación docente) significaría prestar más atención a la equidad y a la calidad para poder integrar estos

conceptos de manera más coherente y armoniosamente a la agenda de EPT. Esto implica adoptar un enfoque más orientado hacia los procesos y resultados. Numerosos desafíos emergen asociados a este enfoque: (a) la articulación de, y el equilibrio entre, políticas sociales universales y focalizadas, que pueden discriminar ciertos grupos sociales en un sentido positivo (diversidad dentro del universalismo); (b) el apoyo al rol fundamental desempeñado por los programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) como una base fundamental para el logro de oportunidades y resultados de aprendizaje sólidos; (c) la extensión de la educación básica a un mínimo de nueve o diez años, facilitando asimismo una transición pedagógica, curricular e institucional fluida entre la educación primaria y los primeros años de educación media; (d) las ventajas de una visión comprehensiva e integrada del sistema educativo, la cual ofrece oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida (en lugar de un sistema dividido, estático y vertical, fraccionado en educación formal, no formal e informal) y (e) la relevancia de marcos curriculares comunes y de recursos para el aprendizaje en los niveles básicos y medios para poder abordar de manera efectiva las diversidades de los estudiantes y así contribuir a obtener resultados de aprendizaje de calidad.

(2) La valorización de los contenidos de la educación

La segunda preocupación expresada por Burnett sugiere que las metas de EPT no ponen suficiente atención en relación a los contenidos de la educación. El reconoce que este tema es probablemente demasiado sensible para figurar como parte de las metas acordadas por la comunidad internacional. No obstante, también sugiere que resulta

bastante difícil -si no imposible- avanzar en la implementación de marcos normativos internacionales sin proponer algunos contenidos mínimos en ciertos temas tales como la educación para la paz y la educación para el desarrollo sustentable (EDS). La tendencia en el pasado y aun fuertemente presente, es la de adoptar (no apropiar) estos conceptos incorporándolos en currículos tradicionalmente sobrecargados y excesivamente centrados en las asignaturas, por lo que son altamente académicos y mayoritariamente enfocados en el docente como mero transmisor de información para que el alumno memorice.

La introducción de nuevos contenidos educativos dentro de los marcos curriculares tiene que basarse en las visiones y en los objetivos de políticas educativas, lo cual justifica y explica su rol específico considerando a su vez a los docentes como co-desarrolladores de los currículos así como también su perfeccionamiento y desarrollo profesional. Esta tarea supone reflexionar acerca de cómo nuevos conceptos educativos influyen en el perfil esperado del estudiante al egreso de sus estudios, en el compromiso de los alumnos en los procesos de aprendizaje y en el logro de competencias centrales para la vida.

(3) Una sociedad activa y propositiva en dar respuestas

La tercera área de preocupación señalada por Burnett es la capacidad de la sociedad para adaptarse a una agenda de políticas de EPT en evolución continua. El aprendizaje a lo largo de toda la vida debe ser percibido como un tema que afecta otros aspectos de la vida social y no sólo los conceptos tradicionales vinculados al aprendizaje, como la escuela o la infancia. Sin embargo, en muchas sociedades todavía no se ha establecido

una definición y aceptación común que estipule que la educación ofrece oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida tanto para niños como para adultos o que el aprendizaje y el desarrollo de competencias sean consideradas como actividades ampliamente aplicables en entornos de aprendizaje y ofertas formales, no-formales e informales.

En relación a este punto, la mala gobernanza constituye ciertamente una fuerte traba a la capacidad de la sociedad de responder activa y eficientemente frente a las demandas y los contextos sociales cambiantes. Por tal motivo, debemos destacar que un buen gobierno en educación desempeña un papel clave para cumplir las metas de EPT, contribuyendo a forjar iguales oportunidades para todos. Esto implica la efectiva implementación de sistemas educativos inclusivos estableciendo los fundamentos requeridos para facilitar y estimular las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En este mismo sentido, también debe destacarse el rol de liderazgo del gobierno frente a otros actores sociales. Dependerá del gobierno allanar el camino para generar las condiciones apropiadas entre niveles sociales diferentes para promover e implementar el derecho a un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por ejemplo, las *Conclusiones y Recomendaciones* de la 48ª reunión de la CIE (2008), acordadas por representantes de 153 países, recomendaron que los Estados Miembro de la UNESCO “deberían fortalecer la capacidad del gobierno de orientar, promover y seguir el desarrollo de una educación equitativa de calidad, junto con la sociedad civil y el sector privado” (UNESCO-OIE, 2008). El sistema educativo necesita promover la equidad así como ser más flexible y

permeable para que pueda efectivizarse el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Desde esta perspectiva, resulta bien importante trabajar hacia un marco de políticas sociales comunes para la acción, como puede ser reconocer y utilizar debidamente herramientas, tales como la descentralización curricular. El más reciente *Informe de Seguimiento de EPT en el mundo* ha advertido sobre la tendencia de confiar en “programas técnicos”, especialmente porque no existe evidencia concluyente por ejemplo sobre el impacto de los procesos de descentralización y privatización en términos de incrementos de la equidad en los resultados de aprendizaje (UNESCO, 2008). Sin embargo, en lugar de debatir acerca del valor *per se* de tales herramientas, la discusión actual debería focalizarse en cómo generar y sostener un equilibrio adecuado entre niveles locales y nacionales en términos de responsabilidades y roles (es decir, una sabia combinación de actividades centralizadas y descentralizadas combinando los sectores públicos y privados).

(4) Haciendo frente a las realidades políticas

La cuarta area de preocupación mencionada por Burnett subraya la falta de reconocimiento de las realidades políticas en la interpretación de las metas de EPT, tales como una fuerte exigencia nacional para apoyar la expansión de la educación secundaria así como la educación y capacitación técnica y vocacional. La expansión de la educación secundaria significa extender democratizando la educación básica a través de una

diversidad de ofertas contemplando aspectos institucionales, curriculares y pedagógicos. En particular, dichas reformas suponen la eliminación de barreras entre la educación primaria y la educación media básica así como la conformación de un marco curricular común orientado por el desarrollo de competencias centrales para la vida. En segundo lugar y en relación a la educación media superior, esto supone pasar de escuelas o ciclos separados a sistemas integrados con vías diversas y flexibles (vínculos entre la educación secundaria y la técnica y vocacional compartiendo metas basadas en los enfoques por competencias) orientados a promover enfoques y objetivos de aprendizaje comprensivos (Schleicher A., 2008).

Entre otros aspectos, esta reforma también debería considerar las siguientes dimensiones entendidas como claves: (a) la necesidad de reflexionar sobre las metas propias de la educación secundaria y no solo percibirla como un puente instrumental entre la educación primaria y la terciaria; (b) centrarse en el logro de una educación ciudadana comprensiva; (c) contribuir a asegurar la equidad a través de una diversidad de ofertas curriculares flexibles y comunicadas entre sí, y (d) poner énfasis en los compromisos de docentes y de alumnos, a través de la diversificación de los modos de instrucción a fin de responder de manera efectiva a la diversidad de perfiles de los estudiantes (por ejemplo, el trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo, tutorías, enfoques por competencias y métodos de evaluación alternativos).

(5) Educación superior e investigación como ejes de una competitividad genuina

Como quinto tema Burnett menciona el problema que las metas de EPT no consideran suficientemente el rol crucial de la investigación y de la educación superior. Las metas de EPT deberían considerar el rol de la educación en la creación de líderes críticos y especialistas que fortalezcan la competitividad de las sociedades nacionales que es en última instancia, una medida de la calidad de los recursos humanos y da asimismo cuenta de las habilidades sociales para abordar diversos desafíos en ambientes cambiantes.

El abordaje de la educación superior y de la investigación a través de un marco holístico de EPT asentado en una concepción de aprendizaje a lo largo de toda la vida también presenta fuertes desafíos. Las instituciones terciarias, por ejemplo, deberían analizar cual es el mejor modo de facilitar y apoyar el acceso y la continuidad de aquellos estudiantes de nivel secundario de alto rendimiento académico provenientes de familias pobres. Sería además importante considerar el rol y las implicancias de programas destinados a la formación de docentes dentro del campo de la educación superior. En el caso por ejemplo de Finlandia, los programas de formación docente de calidad en el nivel universitario han conducido al logro de docentes autónomos y altamente calificados, y también han servido para profesionalizar intensamente la profesión de ser docente y para fortalecer el sistema educativo en su conjunto. Aquellos docentes mejor calificados comprenden y aprecian la diversidad de estudiantes en mayor profundidad, actuando respetuosamente con sus alumnos y alumnas, apoyando individualmente a cada uno de ellos, y enfatizando metas

tales como aprender a aprender, la resolución de problemas, las habilidades analíticas y el desarrollo del sentido de la responsabilidad y la cooperación (Halinen H., Jaervinen R.; 2008).

(6) Aprendiendo a aprender

La última área de preocupación señalada por Burnett respecto a las metas de EPT se refiere a la falta de consideración y aceptación social de nuevos conocimientos acerca de procesos y competencias de aprendizaje así como también sobre las características cambiantes de los estudiantes. Burnett subraya tres perspectivas relevantes sobre este tema:

- (1) Los países que han sido exitosos en las evaluaciones internacionales de aprendizaje son también aquellos en los que no hay mayores diferencias de aprendizaje entre las clases y las escuelas, lo cual demuestra que calidad y equidad en el aprendizaje son complementarias (van de la mano). Los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) muestran también que los ambientes de aprendizaje heterogéneos facilitan y desarrollan mejores oportunidades de aprendizaje para los grupos socialmente desfavorecidos (OCDE, 2007). Las diversidades constatadas en las aulas no impiden que los estudiantes logren buenos resultados de aprendizaje y puede incluso alentar a aquellos más exitosos a obtener resultados de aprendizaje sobresalientes (OCDE, 2001, 2003, 2006).

Sin embargo, estos estudios sobre los procesos de aprendizaje son por lo general incongruentes con lo que es socialmente aceptado en muchos países hoy en día. Aún se percibe una notable resistencia hacia ambientes sociales heterogéneos que proviene principalmente de prejuicios en la sociedad y de la oposición de los padres, aprehensiones de los docentes hacia la diversidad, la búsqueda de la excelencia como un fin en sí mismo (es decir, escuelas para estudiantes talentosos) y la equivocada conceptualización y consiguiente estigmatización de ciertos niños y niñas como estudiantes de bajo rendimiento académico y/o con necesidades educativas especiales.

- (2) Nuevos hallazgos demuestran asimismo que “el cerebro es mucho más ‘plástico’ de lo que se pensaba y puede literalmente reorganizarse a sí mismo” (Burnett N., 2008). Estos descubrimientos subrayan la relevancia de crear oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida en diferentes ambientes (formal, no formal e informal). Del mismo modo, esto demuestra la importancia de indagar sobre las maneras en que los estudiantes aprenden (por ejemplo, el uso de la memoria o el desarrollo del cerebro), tal como lo respalda incontestablemente la investigación empírica acerca de las funciones cerebrales. Dicho tipo de investigación debería influir en los currículos de formación docente y en la diversificación de las prácticas de los docentes. Asimismo, la educación cognitiva podría ayudar a hacer conciente a niños y niñas de sus propias funciones cognitivas, a fin de ayudarlos a aprender de un modo más efectivo.

(3) La progresiva aparición de los “Estudiantes del Nuevo Milenio” con un perfil de multi-actividades (por ejemplo, enviando mensajes de texto, navegando por Internet y haciendo simultáneamente las tareas escolares) también tiene enormes implicancias respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la diversificación de los modos de instrucción, al rol de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), así como también en el desarrollo profesional docente. Existe sobre todo un elevado potencial en la expansión del uso de las TIC más allá de su rol tradicional como una asignatura más de un programa de estudios. Estas pueden ser principalmente utilizadas como una poderosa herramienta para la democratización de las oportunidades de aprendizaje entre los grupos más desfavorecidos (por ejemplo: el aprendizaje a distancia en línea) y para lograr un mayor compromiso de todos los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Las TIC ofrecen el potencial para transformar las escuelas en espacios abiertos que involucren a toda la comunidad, para focalizar los programas de estudios en contenidos relevantes y pertinentes, y para apoyar y vincular a estudiantes y docentes.

IV.2. La educación inclusiva en el contexto de un reposicionamiento de EPT

Si efectivamente se aspira a lograr sociedades más inclusivas en el futuro, las metas de EPT deben ser revisadas y reinterpretadas a fin de poder considerar los órdenes de preocupación mencionados. El concepto de educación inclusiva -en evolución- resulta

sumamente pertinente al momento de analizar los temas y desafíos que este reposicionamiento conllevaría.

Principalmente en la década de los ochenta, una de las principales preocupaciones se centró en como lograr efectivizar la integración de alumnas/alumnos categorizados como con necesidades especiales en las escuelas comunes. Como era de lógico de esperar, la integración resultó ser mucho más rápida y aceptada en términos de facilitar y proveer condiciones de infraestructura física y de equipamientos que de cambios en los modelos de escuelas, en el currículum y en las prácticas de clase. De hecho, las tasas de abandono escolar pueden aumentar entre los estudiantes con necesidades especiales cuando son integrados a escuelas comunes que no han adoptado una serie de cambios institucionales, curriculares y pedagógicos que sustenten la integración (Operti R., Belalcazar C.; 2008).

Desde los noventa en adelante la agenda de Educación para Todos (EPT) – principalmente los documentos “Declaración Mundial de Educación para Todos: Satisfaciendo las Necesidades Básicas de Aprendizaje” (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990) y “Educación para Todos: Satisfaciendo nuestros compromisos colectivos” (Dakar, Senegal, abril del 2000) - han constituido la principal referencia internacional en ampliar y democratizar las oportunidades de formación en el marco del concepto del aprendizaje a lo largo de toda la vida y de la educación como derecho. Bajo este marco “La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales” adoptada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad (Salamanca, España, 10 de Junio de 1994) constituyó un hito

fundacional en entender, conceptualizar, compartir y diseminar el concepto de educación inclusiva, marcando el inicio de un cambio de paradigma. Su posicionamiento se desarrolla en varios sentidos complementarios:

- (a) la superación de un debate de opciones excluyentes y enfrentadas entre la educación especial y la integración;
- (b) el reconocimiento de los límites de los modelos de integración en orden a proveer oportunidades de aprendizaje (no solo infraestructura y equipamientos) para aquellos alumnos definidos como con necesidades especiales, y de tratar de superar el paradigma de la “colocación”: cuando la educación inclusiva se conceptualiza como un lugar y no como un servicio (Peters S., 2004);
- (c) la necesidad de concebir las escuelas regulares con una orientación inclusiva (incluir a todos) como una forma de lograr sociedades más inclusivas y de concretizar una educación de calidad para todos que cobija las diversidades, combate prejuicios y que es más eficiente al beneficiar al conjunto de niñas y niños; y
- (d) el fortalecimiento de las respuestas educativas de cara a atender las expectativas y necesidades específicas de los grupos excluidos, vinculados principalmente a minorías étnicas, de género, culturales, socioeconómicas y factores migratorios.

Una fuerte implicancia de la Declaración de Salamanca estriba en lograr prestaciones de calidad, entornos de aprendizaje amigables y diversos, y en democratizar las oportunidades de formación para todos.

Bajo el marco de partenariados con gobiernos, otros organismos de Naciones Unidas, organizaciones inter-gubernamentales e instituciones de la sociedad civil, la UNESCO ha contribuido a la evolución del concepto de educación inclusiva en lo que se podría denominarse como un segundo hito histórico que construye sobre la base del acuerdo de Salamanca. Esto permitió mover progresiva y lentamente las agendas educativas desde un estrecho debate sobre educación especial/integración hasta como la UNESCO define la educación inclusiva en la primera mitad de este siglo:

“un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través del aumento de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido y los enfoques, las estructuras y las estrategias bajo una visión común que abarca a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños y niñas”
(UNESCO, 2003, 2009).

Esta definición de la educación inclusiva fue intensamente discutida y diseminada así claramente apoyada en el ciclo de trece talleres y conferencias regionales sobre educación

inclusiva ya referidos. Los mismos fueron claves en tratar de entender y de apropiarse de una concepción ampliada de educación inclusiva allanando el camino hacia la 48ª reunión de la CIE (2008).

Entre otras cosas, esta conceptualización de la educación inclusiva en evolución sirve para ofrecer un enfoque holístico y universal de una educación de calidad para todos. Esto demuestra ser ampliamente relevante para lograr un reposicionamiento de la agenda de EPT, permitiendo una comprensión más amplia de cómo los conceptos de igualdad, equidad y calidad pueden interactuar (Acedo C., 2008). La educación inclusiva puede ser vista como una forma de conjugar y lograr una educación equitativa de calidad. Del mismo modo, Mel Ainscow y Susie Miles sugieren que la clave para mejorar la calidad de la educación podría hallarse en el concepto de educación inclusiva, con su noción más amplia del concepto de todos y una mayor apreciación de la diferencia (Ainscow M., Miles S.; 2008)

Al mismo tiempo, ir más allá de una conceptualización estrecha y fragmentada de las metas de EPT implica cambios profundos en la comprensión de la teoría y la práctica de la educación inclusiva. A la luz de un renovado compromiso en torno a EPT y partiendo de las conclusiones y recomendaciones de la 48ª reunión de la CIE (2008), se puede señalar el inicio de una tercera etapa donde la educación inclusiva es entendida como “un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de

aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad, de modo que se apliquen los principios de la educación inclusiva” (UNESCO, 2008).

Esta nueva etapa implicaría visualizar la educación inclusiva a partir de sendas cuatro características fundamentales y niveles de intervención en el desarrollo de políticas y programas.

Estas cuatro características serían;

- (a) Enfoque transversal involucrando diversas dimensiones (desde la política educativa al aula), niveles (el aprendizaje a lo largo de toda la vida comprendiendo ambientes y ofertas formales y no formales) y unidades (la unidad macro de los marcos nacionales, la unidad meso de los currículos centrados en la escuela, la unidad micro de los grupos de clase y los docentes y la unidad individual del estudiante y su curriculum personalizado) con el fin de lograr una educación equitativa de calidad en el marco de contribuir a la realización y al goce del derecho a la educación. La transversalidad se operativiza en el desarrollo de políticas y programas que atiendan la presencia (el acceso a la educación y la asistencia a la escuela), la participación (la calidad de la experiencia de aprendizaje desde las perspectivas de los estudiantes) y los logros (los procesos de aprendizaje y los resultados a través del currículo).

(b) Es la “búsqueda ilimitada de mejores modos de responder a la diversidad”

(Ainscow M., Miles S; 2008), es decir, un proceso dinámico y evolutivo para entender, abordar y responder a la diversidad de todos los estudiantes a través de una educación personalizada y de la consideración de los diversos perfiles sociales y culturales de los mismos como contextos y oportunidades para mejorar los aprendizajes. En particular, dicha educación personalizada puede entenderse como implicando al menos cuatro dimensiones centrales, según el Departamento de Educación y Destrezas del Reino Unido (2004):

- lograr que niñas y niños se comprometan en el aprendizaje a través de una variedad de oportunidades de aprendizaje y modos de enseñanza;
- las decisiones adecuadas en relación al aprendizaje son hechas con el apoyo de tutores (orientación);
- la participación de los padres en la creación de acogedores entornos familiares de aprendizaje; y
- los docentes guardan altas expectativas para todos los niños independientemente de sus antecedentes y necesidades.

(c) Facilita y viabiliza la comprensión, la identificación y la eliminación de las barreras a la participación y al aprendizaje. El desafío es cambiar la

mirada, de “culpar y sancionar” a los estudiantes con bajos logros de aprendizaje a la consideración de los obstáculos, desde una perspectiva multidimensional que engloba factores culturales, sociales y educativos. Tales factores pueden provenir tanto de afuera como de adentro del sistema educativo, es decir, los contextos sociales y la llamada “caja negra” de prejuicios originados por factores institucionales e intra-escolares. Muchas veces las barreras surgen de “actitudes profesionales arraigadas, prejuicios con motivo de raza, sexo y clase social, o interpretaciones culturales erróneas” (Rambla et. al., 2008).

- (d) Se da prioridad a las políticas y a los programas hacia los grupos de alumnos que están en riesgo de ser marginados y excluidos, y con bajos logros de aprendizaje, ofreciendo oportunidades de aprendizaje equivalentes en todas las escuelas y para la diversidad de poblaciones.

La educación inclusiva implica cuatro niveles complementarios de intervención:

- (a) como una guía que orienta procesos de planificación de las políticas de manera clara y unitaria incluyendo aspectos de gobernanza y de financiamiento;

- (b) sirve para visualizar de mejor manera los enlaces y las sinergias entre la inclusión social y la educación inclusiva (marco inter-sectorial de políticas);
- (c) orienta el desarrollo de escuelas y currículum inclusivos con el objetivo de abordar y responder efectivamente las necesidades de todos los alumnos; y
- (d) promueve la diversificación de las prácticas de enseñanza para comprometer a docentes y alumnos en los procesos de aprendizaje.

La exitosa combinación y sinergia entre políticas y programas para desarrollar los cuatro aspectos clave de la educación inclusiva mencionados, se gestan en una visión holística e integrada de la educación. Bajo esta visión como norte de referencia, la educación inclusiva puede contribuir, desde las visiones a las prácticas, a un reposicionamiento del compromiso en torno al marco de EPT, lo cual es esencial si se aspira a cumplir sus metas a tiempo (2015). Ciertamente estamos ante la oportunidad de poder hacer converger los principios de equidad y de calidad, y de plasmar un enfoque holístico del sistema educativo, a través de un concepto de educación inclusiva que democratiza las oportunidades de formación y se transforma en el corazón de Educación para Todos (EPT).

Biografía del autor

Renato Operti (Uruguay)

Coordinador del Programa de Fortalecimiento de Capacidades Curriculares y de Diálogo Político de la UNESCO-OIE, Ginebra, Suiza. Coordina la iniciativa de la UNESCO-OIE de una Comunidad de Práctica mundial en Desarrollo Curricular. Tuvo una activa participación en la preparación e implementación de la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008). Sociólogo egresado de la Universidad de la República Oriental del Uruguay y Master en investigación educativa (IDRC/Canadá). Trabajó como consultor del BID, CEPAL, UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial. Ha publicado numerosos estudios sobre política social, pobreza, educación y temas curriculares. Correo electrónico: r.operti@unesco.org

REFERENCIAS:

- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva: superando los límites, Dossier Educación Inclusiva. *Perspectivas*, vol XXXVIII, n°1, pp. 5-16. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE.
- Ainscow, M.; Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: Hacia donde vamos ahora? Dossier Educación Inclusiva. *Perspectivas*, vol XXXVIII, n°1, pp. 17-44. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE.
- Ainscow, M.; Dyson, A.; Kerr, K. (2006). *Equity in education: mapping the territory: The first annual report of the Centre for Equity in Education*. Manchester, UK: University of Manchester.
- Burnett, N. (2008). *What kind of UNESCO for what kind of education?* Hugh Gaitskell Memorial Lecture. Disponible en: http://www.nottingham.ac.uk/shared/shared_uccer/unescopdfs/Hugh_Gaitskell_Lecture_Burnett_2008_.pdf
- Florian, L. (2008). *Workshop Synthesis 4: Learners and Teachers, 48th session of the International Conference of Education*. Geneva, Switzerland: UNESCO-IBE. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_Synthesis_Report_WSs4_Eng.pdf
- Halinen, I. (2008). *Sub Workshop Synthesis 2: Public Policies, 48th session of the International Conference of Education*. Geneva, Switzerland: UNESCO-IBE. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_Synthesis_Report_WSs2_Eng.pdf
- Halinen, I.; Jaervinen, R. (2008). En pos de la educación inclusiva; el caso de Finlandia, Dossier Educación Inclusiva. *Perspectivas*, vol XXXVIII, n°1, pp. 97-127. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009: Superar la desigualdad por qué es importante la gobernanza*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Internacional de Educación. (2008). *Conclusiones y Recomendaciones emanadas de la 48a reunión de la Conferencia*

- Internacional de Educación*. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Internacional de Educación. (2005). *La Comunidad de Práctica como red global de desarrolladores de currículum*, Documento Marco, Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidad-de-practicass.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A challenge and a vision*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Education for All: Meeting our Collective Commitments*, Dakar, 2000. Disponible en: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO/Ministry of Education of Spain. (ED-34/WS/18)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *World Declaration on Education For All Meeting Basic Learning Needs*. Jomtien, Thailand. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/Jomtien%20Declaration%20eng.shtml>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's World*. París, OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2006). *Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. París, OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2004). *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2000*. París, OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow: further results from PISA 2000*. [Habilidades en lengua para el mundo del mañana: últimos resultados de PISA 2000] París: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2001). *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000*. París, OCDE.
- Opertti, R.; Belalcazar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos, Dossier Educación Inclusiva. *Perspectivas*, vol XXXVIII, n°1, pp.149-179. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE. Los informes de los talleres y las conferencias regionales están disponibles en: <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>
- Peters, S. (2004). *Inclusive education: an EFA strategy for all children*, Washington, DC, Banco Mundial.
- Rambla, X. et al. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas, Dossier Educación Inclusiva. *Perspectivas*, vol XXXVIII, n°1, pp.81-96. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE.
- Schleicher, A. (2008). *Presentation at the 48th session of the International Conference on Education, Organization for Economic Co-Operation, and Development: Programme for International Student Assessment (PISA)*. Geneva, Switzerland: UNESCO-IBE.
- Shaeffer, S. (2008). *Workshop Synthesis 1: Approaches, scope and content, 48th session of the International Conference of Education*. Geneva, Switzerland: UNESCO-IBE. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_Synthesis_Report_WSs1_Eng.pdf
- United Kingdom Department for Education and Skills. (2004). *National conversation on personalised learning*. London: Department for Education and Science (DfES 0919.) Disponible en: <http://www.publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DfES%200919%20200MIG186.pdf>
- Vaillant, D. (2008). *Workshop Synthesis 3: Systems, links and transitions; 48th session of the International Conference of Education*. Geneva, Switzerland: UNESCO-IBE. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_Synthesis_Report_WSs3_Fre.pdf