

La educación inclusiva: perspectiva internacional y desafíos en América Latina

Conferencia de Renato Opertti

Sociólogo. Máster en Investigación Educativa. Coordinador del Programa de Innovación y Liderazgo en Currículo, Aprendizaje y Evaluación de la Oficina Internacional de Educación (OIE) de Unesco (Ginebra, Suiza).

*Este trabajo fue preparado por el Mtr. Opertti en base a su conferencia pronunciada en el marco de la presentación del 24º número de la revista científica *Diálogos Pedagógicos*, llevada a cabo en el XXV Encuentro del Estado de la Investigación Educativa, el día 23 de octubre de 2014.*

Síntesis

La conferencia aborda tres temas centrales de cara a nutrir una agenda de educación inclusiva para América Latina. En primer lugar, esboza algunos aspectos que contribuyen a contextualizar el debate educativo en la región -ausencia de una visión holística de la educación y del sistema educativo; visiones y prácticas diversas y contradictorias sobre educación inclusiva; brechas preocupantes entre los discursos progresistas y las prácticas y diversidad de modelos que no han logrado asentar un camino efectivo de inclusión.

En segundo lugar, se identifican cuatro ideas fundamentales sobre la educación inclusiva bajo una perspectiva comparada internacional: como derecho humano y bien público, como atención a grupos con necesidades especiales, como priorización de situaciones de exclusión y marginalidad y como eje de transformación del sistema educativo. Se discuten sus implicancias para la región.

Finalmente, se identifican tensiones y desafíos de cara a posicionar una renovada agenda de educación inclusiva para la región. Se mencionan cinco desafíos: (i) la necesidad de concebir y tejer políticas públicas claramente direccionadas, sostenibles y de largo aliento; (ii) generar las bases para que las instituciones y los actores estén convencidos de la inclusión; (iii) desarrollar un currículo inclusivo sustentado en un marco de referencia común que sea la base para responder al hecho que cada persona es especial; (iv) concebir a los centros educativos como comunidades de aprendizaje sustentado en el liderazgo de los directores de los centros educativos y en el empoderamiento de los docentes y (v) forjar un docente inclusivo que entiende y aprecia la diversidad de sus alumnos/as.

Palabras de agradecimiento

Muchas gracias por la muy generosa presentación y ante todo, quiero agradecer al formidable equipo de la Universidad Católica de Córdoba (UCC) y al Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba la posibilidad de estar con ustedes. Desde la Unesco nos importa poder compartir una visión de la educación inclusiva con el objetivo de arrimar algunas ideas al debate sobre inclusión social y educativa. Simplemente trataremos de compartir ideas tomando debida nota de las atinadas reflexiones de Rosa Blanco y del excelente panel donde hubo un franco y productivo intercambio de ideas entre representantes del Ministerio de Educación de la provincia, de la Unión de Educadores de Córdoba y Néstor López del IIEP Buenos Aires.

I. Una mirada de conjunto a América Latina

Empecemos por señalar cuatro aspectos, quizás polémicos, que pueden contribuir a posicionar el debate sobre la educación inclusiva en América Latina.

En primer lugar, creo que si damos una mirada de conjunto a América Latina, constatamos que conviven las viejas y nuevas agendas educativas. América Latina, como región, todavía no ha resuelto los problemas de la vieja agenda educativa. Mientras que los desafíos ya tradicionales en torno a la equidad y la calidad siguen siendo prioritarios en la agen-

da, la región empieza a transitar por nuevas agendas vinculadas por ejemplo a los temas de la educación intercultural bilingüe que mencionaba Néstor López, de educación para un desarrollo sustentable, formación ciudadana comprehensiva, TIC como soporte de la inclusión pedagógica, entre otros. Parecería ser que estamos ante nuevas agendas pero que, a la vez, no hemos resuelto los problemas de las viejas agendas. Hay una convivencia un poco tensional, conflictiva y carente aparentemente de ligazón entre las nuevas agendas emergentes y las viejas agendas educativas.



Mtr. Renato Operti

Esta superposición de agendas se da en un contexto en que los sistemas educativos son más oferentes de servicios que facilitadores de oportunidades de aprendizaje. Las maneras de concebir y gestar los sistemas educativos en la región han estado fuertemente permeadas por la sumatoria de formas y niveles de administración; público/ privado y formal / no formal / informal. El aprender no ha estado colocado como un tema prioritario en las agendas de los sistemas educativos que en gran medida refleja la ausencia de una visión

holística de la educación y del sistema educativo. Frecuentemente se ha sustituido la visión de sistema educativo por la agregación de enfoques, proyectos e intervenciones parcializadas y sin un hilo conceptual común. Las agendas se agregan pero no se integran en un marco unitario de política.

Nos parece que el abordaje integrado de las viejas y nuevas agendas educativas implica repensar la concepción y la práctica del sistema educativo. Primero tendríamos que discutir qué tipo de sistema educativo queremos, y desde esa visión de sistema educativo anclar una agenda robusta de procesos de cambio educativo. Lo que no nos parece aconsejable es agendar un listado de temas que resultan en una *shopping list* sin orden de prioridades, sin visión sistémica y sin perspectiva de largo aliento.

El segundo aspecto que me gustaría mencionar, retomando planteamientos esbozados por Rosa Blanco y Néstor López, es la convivencia y connivencia de diversidad de enfoques, propuestas e intervenciones sobre educación inclusiva. Frecuen-

temente se constata que no hay mayor claridad ni solidez conceptual en lo que se entiende por educación inclusiva. Bajo un mismo paraguas, se incluyen cosas muy distintas en significado sin un hilo conceptual unitario. El fundamento para el desarrollo de la educación inclusiva como política pública de largo alcance es endeble.

El tercer elemento a compartir reside en que América Latina, particularmente en los últimos 15 años, ha tenido avances notorios en por lo menos cuatro planos fundamentales: el fortalecimiento de la educación como derecho y bien público, la extensión del derecho a la educación a través de la ampliación de los años de escolaridad obligatorios -caso Argentina- y el mejoramiento de las condiciones e insumos para el aprendizaje así como de las condiciones de trabajo y del salario. Sin embargo, esta impronta de progresismo educativo no se ha correspondido debidamente con prácticas educativas que efectivamente democratizen las oportunidades educativas. El impacto del progresismo educativo en el aula muestra más interrogantes y desafíos que procesos y resultados. América Latina presenta un preocupante desfase entre los discursos y las prácticas. Claramente esto se ve cuando, por un lado, se acuña un entendimiento holístico de la educación inclusiva y, por otro lado, la práctica ministerial se sigue posicionando en el paradigma de la educación especial.

«Hay una convivencia un poco tensional, conflictiva y carente aparentemente de ligazón entre las nuevas agendas emergentes y las viejas agendas educativas.»

Finalmente, el cuarto elemento refiere a cómo entendemos nuestro pasado más inmediato y el presente. Una somera perspectiva histórica que incluye los últimos cuarenta años nos puede llevar y recluimos en el debate sobre décadas ganadas y pérdidas, pero más importante aun es señalar que ninguno de los diferentes períodos históricos nos ha permitido ganar de manera sostenible el partido a favor de la inclusión educativa y la educación inclusiva. Si por inclusión entendemos equidad en procesos, participación y resultados y retomando lo que decía Néstor López, de la búsqueda de igualdad a partir del reconocimiento de las diferencias, la inclusión bajo esta acepción es una asignatura pendiente para el progresismo educativo.

En suma, la mirada de conjunto a la región nos permite identificar cuatro órdenes de problemas: ausencia de una vi-

sión holística de la educación y del sistema educativo; visiones y prácticas muy diversas y contradictorias se agrupan bajo el rótulo de educación inclusiva; brechas preocupantes entre los discursos progresistas y las prácticas y diversidad de modelos ideológicos y políticos que no han podido cimentar las bases y desarrollar las estrategias de una genuina educación inclusiva. El abordaje de estos desafíos implicaría repensar la inclusión como un principio transversal de orientación y de organización de los sistemas educativos que llevaría a repensar los sistemas educativos en sus culturas, mentalidades, políticas y prácticas.

II. Cuatro ideas fundamentales en torno a la educación inclusiva

Les proponemos navegar por lo que entendemos son cuatro ideas fundamentales sobre la educación inclusiva desde 1950 a la fecha bajo una perspectiva comparada internacional -como derecho humano y bien público, como atención a grupos con necesidades especiales, como priorización de situaciones de exclusión y marginalidad y como eje de transformación del sistema educativo-.

La primera idea refiere a imbricar la educación inclusiva en una perspectiva de derechos. Empezamos por 1948, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos que contribuye, por un lado, a asociar la educación a la búsqueda de la justicia social, y por otro lado, a entender que la educación es fundamental para el armonioso y pleno desarrollo de todos los derechos humanos en un conjunto -los derechos políticos, sociales, económicos y culturales-. La educación es sin duda la puerta de entrada.

En la progresión histórica de la inclusión como derecho, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989) aporta dos elementos fundamentales. En primer lugar, esta convención es el primer instrumento jurídico vinculante para reconocer que los menores de 18 años necesitan una atención especial y deben ser amparados en su derecho a la educación. En segundo lugar, la educación inclusiva sustancia el derecho de recibir una educación que no discrimine por factores relativos a la discapacidad, la etnia, la religión, la lengua y el género. Inclusión se define por la ausencia de discriminación.

Otro jalón significativo es la Declaración Mundial de Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Nece-

sidades Básicas de Aprendizaje (1990) donde la inclusión se define por la ausencia de exclusión. El foco se pone prioritariamente en las mujeres y en los discapacitados como los grupos más excluidos. El lenguaje de la discapacidad permea fuertemente la discusión sobre la inclusión, y pone más bien la mirada en las deficiencias de los alumnos/as más que en sus potencialidades. Asimismo, en esa declaración mundial, se empieza a hablar de la educación de la primera infancia como parte de un concepto amplio de la educación básica y en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida. La inclusión comienza a ser considerada más allá de los confines de la educación primaria.

En el debate más reciente sobre derechos, la educación inclusiva se asienta en la idea de la educación como bien público lo cual no implica acotarla a una educación estado-céntrica. La educación como bien público implica sí el fortalecimiento de los roles garante y orientador del estado pero en modo alguno significa abrigar un monopolio sobre la provisión y la evaluación. El sistema educativo es un articulador de la diversidad de ambientes de aprendizajes con el objetivo de viabilizar oportunidades reales de aprendizaje para cada alumno/a.

La segunda idea es considerar a la educación inclusiva fundamentalmente atada a la atención de los grupos categorizados como con necesidades especiales. La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994) marca un hito histórico en ampliar y profundizar la conceptualización de la educación inclusiva. Nos interesa remarcar cinco elementos.

En primer lugar, la exclusión se amplía para considerar aspectos socioculturales y económicos. En segundo lugar, las reformas/transformaciones educativas se posicionan dentro de una agenda social más amplia y en un marco comprensivo de políticas sociales, reconociéndose que la "educación por sí sola no basta". La educación se vincula a temas de salud, bienestar, formación profesional y empleo, entre otros. En tercer lugar, se plantea reforzar el rol de las escuelas especiales como centros de recursos de apoyo a las escuelas comunes y que dejen de ser escuelas especiales como tales. Esta tendencia se observa más pronunciadamente en Europa. En cuarto lugar, se enfatiza la necesidad de promover la participación de las personas con necesidades especiales y sus familias como sujetos y no como objeto de las políticas. Y en quinto lugar, se

argumenta a favor de las sinergias y de la retroalimentación entre la inclusión social y la educación inclusiva.

En suma, la Declaración de Salamanca introduce un marco de referencia que permite superar una visión reduccionista de la inclusión asimilada a la integración físico-espacial y en bastante menor medida curricular, de niñas y niños con necesidades especiales en las escuelas comunes. El desafío es que el sistema educativo, y en particular los centros educativos, se ajusten al estudiante y no viceversa.

En este recorrido histórico sobre la inclusión asociada a necesidades educativas especiales, la Convención sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad (2006) contribuye a posicionar a la educación inclusiva como transversal a los diversos niveles del sistema educativo. Claramente se arguye que el mismo debe modificarse para incluir a los excluidos, pero no son todos los excluidos, sino son aquellos categorizados y posicionados dentro del paradigma de las necesidades especiales.

«[Es necesario] repensar la inclusión como un principio transversal de orientación y de organización de los sistemas educativos.»

A 15 años de la Declaración de Salamanca (2009) se reúnen en la propia Salamanca representantes de 58 países para hacer seguimiento de lo sucedido. Surge con fuerza la idea que la inclusión implica reestructurar culturas, mentalidades, políticas y prácticas del sistema educativo en relación estricta a los grupos con necesidades educativas especiales. Por otra parte, el paradigma de la educación especial sigue siendo el nervio conductor de las visiones, las estrategias y las intervenciones planteadas.

La tercera idea centra la atención de la inclusión en los grupos socialmente marginados. El Marco de Acción de Dakar de Educación para Todos (2000) refuerza la idea que la educación inclusiva no solo se circunscribe a los grupos con necesidades educativas especiales sino también implica abordar la exclusión sociocultural y económica. Se plantea la discusión sobre la conveniencia o no de focalizar políticas y programas para atender grupos excluidos, y en qué grado la focalización supone un vaciamiento o un debilitamiento de los marcos universalistas de política.

En América Latina, la discusión se ha centrado en los riesgos de la focalización en cuanto puede implicar o devenir en

una pauperización y estigmatización de los servicios, "ajustados a las poblaciones objetivo", y ser una fuente de separación, y en muchos casos de segregación, de grupos y personas. Néstor López mencionaba el caso de los grupos interculturales bilingües en los que las respuestas del estado han sido insuficientes de cara a afianzar un marco universalista de políticas sociales. Una de las preguntas que se coloca en la agenda es cuánto de universalismo tiene que estar de soporte para que la focalización sea una herramienta que contribuya a la igualación de oportunidades y no un factor de segmentación de la política y de la sociedad.

Principalmente, desde Dakar (2000) en adelante, la educación inclusiva empieza a ser entendida como la conjunción de equidad y calidad, superando una visión que las contraponía argumentando que el aumento en equidad de los sistemas educativos -visto más como masificación que como democratización- conllevaba al deterioro de la calidad educativa. La constatación que equidad y calidad van de la mano cambia los términos del debate programático así como de la construcción y el desarrollo de la política educativa. La experiencia de los países nórdicos y en particular de Finlandia (Tedesco, Opertti & Amadio, 2013) muestra que los sistemas educativos más progresistas son los que logran, a la vez, altos niveles de equidad, calidad y excelencia. La carga de la prueba está en cómo un sistema educativo se prepara para congeniar equidad y calidad.

«El desafío es que el sistema educativo, y en particular los centros educativos, se ajusten al estudiante y no viceversa.»

Los soportes de la inclusión -equidad y calidad- han tenido evoluciones en paralelo progresando de esquemas de igualación en acceso y condiciones de aprendizaje a igualación en procesos y oportunidades de aprendizaje. En particular, la calidad educativa ha sido históricamente concebida en términos de políticas y programas de inversión de apoyo a insumos y condiciones para el aprendizaje.

En América Latina, las transformaciones educativas, co-financiadas por el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial, traducían generalmente las políticas de inversiones en componentes de insumos y condiciones vinculados, por ejemplo, a entrega de equipamientos y textos y a docentes capacitados. Bajo esta concepción, el currículo era, y lo es todavía, un insumo de inversión con escasa reflexión e interven-

ción sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta opción por los insumos tenía un fuerte sustrato político ya que un gobierno puede mostrar las caras visibles de las reformas como evidencia de su éxito, y no entrar en las complejidades y en las disputas en torno a los procesos y a los resultados de los aprendizajes y sus tiempos de maduración.

La impronta reformista sustentada en los insumos no se circunscribe a las dos últimas décadas del siglo pasado. Esta visión también permea en alguna medida al progresismo educativo ya que se entiende que las mejoras de inversión y de condiciones de trabajo son buena parte del meollo de las discusiones sobre los procesos de cambio educativo y curricular.

El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) 2010 reconoce el fracaso de la comunidad internacional y de los países en situar la educación inclusiva en el centro de la educación para todos. La inclusión en el sentido amplio de responder a diversidad de situaciones de marginalidad y de carencia no ha desempeñado un rol significativo en el marco de las metas de EPT. Precisamente este informe del 2010 señala que la educación inclusiva implica el desarrollo de políticas desde tres ángulos complementarios: como derechos y oportunidades, como accesibilidad y asequibilidad y como ambientes amigables de aprendizaje. Subyace a este planteamiento la preocupación porque la inclusión, en los imaginarios y en las acciones de gobiernos y de la comunidad internacional, ha sido más bien garantizar el acceso a la educación primaria que democratizar oportunidades educativas desde cero a siempre.

La cuarta y última idea se refiere a la educación inclusiva como un eje de transformación del sistema educativo. La educación inclusiva, entendida en el sentido amplio de atender la diversidad de expectativas y de necesidades de todos los estudiantes, es el espíritu y materia de los sistemas educativos y cruza transversalmente sus políticas y programas. Esta idea se ha ido sedimentando en la última década. Veamos algunos hitos en ese recorrido.

En el 2005, la Unesco conceptualiza la inclusión como un enfoque dinámico y de respuesta positiva a la diversidad de los alumnos. No se ve a la diversidad como una barrera a los aprendizajes sino más bien como fuente de democratización de las oportunidades de aprendizaje. Esta apreciación se da en un contexto global en que frente a los desafíos de entendimiento de la diversidad en las aulas, las respuestas han con-

sistido en muchos casos en separar a los alumnos aduciendo la "ingobernabilidad" de la diversidad.

La introducción del concepto de diversidad en el discurso sobre la inclusión permitió también diferenciarlo del de la disparidad. La educación inclusiva tiene el doble cometido de reducir, por un lado, los efectos de las disparidades, tratando de cerrar las brechas culturales, sociales y económicas y, por otro lado, de entender las diversidades para buscar las maneras más efectivas de motivar y de apoyar a los alumnos reconociendo que cada uno es un ser especial y único.

En América Latina, las políticas de inclusión se han centrado tradicionalmente en mitigar las disparidades, y se ha tendido a olvidar que la consideración de la diversidad es un insumo central para implementar políticas y programas orientados a promover y democratizar los aprendizajes. De alguna manera la educación inclusiva ha estado encapsulada en los temas de la desigualdad mientras que ha sido poco receptiva a la diversidad. Como se ha señalado, la diversidad se asocia fuertemente a la "ingobernabilidad" de los centros educativos y del aula, y "justifica" la separación de alumnos/as en trayectos, ambientes y ofertas educativas con escasa o nula navegabilidad entre los mismos.

Por ejemplo, en la educación media, el debate parecería centrarse ente los dilemas de una educación de jóvenes basada en diversidad de ofertas complementarias que atienden al desarrollo comprehensivo de competencias de vida y ciudadanas, o el mantenimiento de las ramas separadas de educación media general, técnico-profesional y vocacional compartimentando el conocimiento y las necesidades de desarrollo de los jóvenes. Particularmente en América Latina, si bien el problema de la expulsión de la educación refleja la precariedad de los contextos sociales, también devela profundas raíces curriculares y pedagógicas. Los jóvenes de clases medias no están sintonizando con las propuestas educativas y más bien las perciben como poco atractivas y relevantes a su vida de presente y futuro.

En general, las formas tradicionales de estructurar los ciclos educativos son hoy una barrera más que una oportunidad, para generar las condiciones que sienten las bases para un actuar competente en sociedad. Frente a esta constatación, se pone la mirada en desarrollar marcos curriculares unitarios y vinculantes entre los diversos niveles -por ejemplo, en

las edades de 4 a 14 años, de la educación primaria a una educación básica ampliada- que permitan un encare institucional, curricular y pedagógico unitario de las competencias de vida y ciudadanas. Estos planteamientos buscan romper los circuitos de exclusión que se generan a partir de las discontinuidades entre la educación primaria y media básica, o al interior de la propia educación media. Repensar los ciclos educativos forma parte de una agenda de inclusión.



La decana de la Facultad de Educación de la UCC entregó el título honorífico de Visitante Distinguido al Mtr. Operti

Los debates en torno a exclusión / inclusión y disparidad / diversidad adquirieron un renovado impulso a la luz de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE, 2008). En la CIE, los representantes de 153 países, incluyendo más de 100 ministros de Educación, acordaron que la educación inclusiva es un principio de orientación general para reforzar: (i) la educación para el desarrollo sostenible, (ii) las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida y (iii) el acceso equitativo de todos los niveles de la sociedad a oportunidades de aprendizaje.

En efecto, la inclusión implica que todos los niños y las niñas preocupan por igual (Ainscow, 2014). Este concepto amplio de educación inclusiva implica repensar el formato de sistemas educativos, de metas y objetos de aprendizaje a sujetos protagonistas de los aprendizajes. La contracara de asumir la diversidad de cada alumno/a como sujeto de aprendizajes es la personalización de la educación. Esto implica el reconocimiento que todos y todas somos especiales y que, asimismo, necesitamos ser apoyados y fortalecidos a través de ambientes colaborativos e interactivos de aprendizajes. La contracara de la diversidad es pues gestar "el traje a medida" o el "vestido a medida" para cada uno.

III. Tensiones y agenda para progresar en inclusión

En América Latina, la interacción entre tensiones y desafíos contribuye a delimitar el escenario de construcción y sustentabilidad de las políticas en torno a la educación inclusiva. Una primera tensión refiere a la falsa oposición entre inclusión

social y cohesión social. No son incompatibles. Sociedades inclusivas tiene que ser socialmente cohesionadas. La mirada tendría que estar puesta en gestar condiciones para la sustentabilidad de las sociedades y en reducir las enormes brechas sociales y culturales que minan la confianza en la democracia y en una sociedad asentada en valores y referencias comunes.

Una segunda tensión también de falsa oposición es entre diversidad y disparidad. Las políticas en torno a reducir las barreras sociales a los aprendizajes deben ser complementadas con asumir en lo curricular, pedagógico y docente, que cada alumno aprende de una manera distinta y singular. La diversidad es entender cómo cada uno aprende y apoyarlo en el aprendizaje haciendo un uso proactivo de los hallazgos de la neurociencia y de la psicología cognitiva para informar los procesos de aprendizajes.

Una tercera tensión son los desequilibrios entre los procesos de cambio educativo más orientados al acceso y a las condiciones e insumos, o más comprensivos de los procesos y resultados de aprendizaje. Uno de los desafíos mayores de la región yace en articular propuestas educativas donde mejores condiciones e insumos para el aprendizaje se transformen en oportunidades y procesos de aprendizaje que conduzcan a mejores resultados.

Una cuarta tensión son las asimetrías y los espacios de complementariedad entre la inclusión social y la educación inclusiva. La educación inclusiva es en efecto una herramienta para la inclusión social pero no puede por sí

sola. En gran medida, se trata de superar los enfoques alimentados por el determinismo y el voluntarismo social. En América Latina hemos sido un poco rehenes del determinismo sociocultural profesando que el destino de la inclusión se juega más fuera que dentro del aula. Frecuentemente, el concepto de educabilidad, muy bien definido por Juan Carlos Tedesco y Néstor López (2002), ha sido interpretado como una forma de descargar de responsabilidad al sistema educativo y es todo lo contrario: el sistema educativo tiene que cargar con la mayor de las responsabilidades porque, en definitiva, es posible que un niño o una niña aprenda aun en el contexto más adverso. Creemos que daña a la región ad-

«En América Latina [...] la educación inclusiva ha estado encapsulada en los temas de la desigualdad mientras que ha sido poco receptiva a la diversidad.»

herirse a un discurso de inclusión social vaciado de robustos anclajes educativos, curriculares y pedagógicos, y carente de un genuino aterrizaje en el aula. Inclusión social y educación inclusiva se retroalimentan bajo un marco de integralidad y de complementariedad entre el conjunto de las políticas sociales.

Quizás la falta de sinergias entre la inclusión social y la educación inclusiva sea uno de los órdenes posibles de explicación de los desencantos y malestares en torno que los esfuerzos significativos de mejoramiento de la inversión de los últimos 10 a 15 años no se han correspondido con mejoras sostenidas en los procesos y en los resultados de aprendizaje (Tedesco, Opertti & Amadio, 2013). Al igual de relevante que es sostener la calidad educativa en base a una inversión en crecimiento, importa tener claridad en qué se quiere invertir para qué tipo de educación y sociedad. En este rubro, parece constatarse cierto agotamiento de las respuestas dadas por las diferentes variantes de conservadurismo y progresismo social.

Siguiendo lo que señalaba Néstor López, una quinta tensión se genera entre el universalismo homogeneizante que es básicamente dar lo mismo a todos y a todas bajo el principio de la igualdad de oportunidades, y el universalismo incluyente y diverso que atiende las especificidades de grupos y personas manteniendo valores y referencias universales. Concretamente en aspectos curriculares y pedagógicos, parece predominar un enfoque de temas, objetivos, estándares y evaluaciones universales vaciadas de referencias y de contenidos regionales y locales, y descuidando la visión de la educación como construcción sociocultural y política (Tedesco, Opertti & Amadio, 2013).

Por ejemplo, los estándares, circunscriptos a discursos y prácticas uniformes que no cobijan las diversidades de condiciones, capacidades y estilos de los estudiantes, generan una enorme presión en los centros educativos por lograr su cumplimiento y terminan por reducir la pertinencia del currículo a lo que se mide y, por ende, importa. La responsabilidad por los resultados es una práctica deseable pero debe estar inmersa en una propuesta educativa comprehensiva que genere condiciones y procesos para su logro.

Teniendo en cuenta estos cinco órdenes de tensiones, creemos que es necesario posicionar una renovada agen-

da de educación inclusiva para la región. Nos referiremos a cinco aspectos. En primer lugar, se trata de reafirmar la necesidad de concebir y tejer políticas públicas claramente direccionadas, sostenibles y de largo aliento. La educación inclusiva no puede ser una dirección, una división, una unidad, una dependencia, un enfoque, un programa o un proyecto, o una suma de estas cosas, sino más bien debe ser el centro de la política pública educativa. La tentación de la "proyectitis" en políticas públicas, como forma de "bypass" del sistema educativo, es una manera "eficaz" de aislar los cambios para que no se sustenten en el tiempo. Se pretende mitigar los ya consuetudinarios "costos políticos" pero se carece de visión y de práctica educativa de largo aliento que es el sello distintivo de los sistemas educativos más inclusivos.

En segundo lugar, se trata de generar los fundamentos y las estrategias para que las instituciones y los actores estén convencidos de la inclusión. Como bien señalaba Rosa Blanco, hay una serie de fundamentos morales, económicos, sociales y políticos. La educación inclusiva implica convencerse y convencer a los otros. Hay que convencer a las élites políticas sociales de nuestra sociedad que es mejor vivir en una sociedad inclusiva que en una sociedad excluyente, pero hay que convencerlas. Si no las convencemos, no hay inclusión posible. Por eso, el partido de la inclusión se juega solo en parte por fuera del sistema educativo centrándose en los actores claves a los que hay que convencer de por qué la inclusión es beneficiosa. La argumentación ética es insoslayable pero no es suficiente para convencer y comprometer.

En tercer lugar, es necesario trabajar el concepto de un currículo inclusivo sustentado en un marco de referencias comunes -perfiles de egresos, objetivos, contenidos, estrategias de aprendizaje y criterios de evaluación, entre otros elementos- que sean la base para responder al hecho que cada persona es especial. No se trata de adaptar el currículo para abstraer al alumno/a de los entornos de aprendizaje colectivo a través de planes educativos individuales, sino de fortalecer los espacios colectivos de aprendizaje como punto de referencia para personalizar los aprendizajes así como generar sinergias y apoyos mutuos entre pares, docentes y alumnos. La personalización es pues asumir la diversidad en un marco colectivo de aprendizaje.

El currículo implementado no debería ser la sumatoria de planes individuales sino comprender una gama amplia de estrategias pedagógicas mancomunadas en objetivos comunes, y respondiendo efectivamente a la diversidad cultural, social e individual de los alumnos. No hay mejor tutor para un alumno que un par porque cada uno de ellos tiene fortalezas y debilidades relativas que puede compartir y crecer el uno con el otro.

En cuarto lugar, concebir a los centros educativos como comunidades de aprendizaje sustentado en el liderazgo de los directores de los centros educativos y en el empoderamiento de los docentes. Las formas más efectivas de generar cambios en las prácticas es suscitar espacios de diálogo entre los docentes a sabiendas que comparten culturas, macos de referencia y problemas comunes. También se debe tener en cuenta que los docentes expresan en general cierta desconfianza a planteamientos que se originan en gente que no está trabajando en el aula.

«Inclusión social y educación inclusiva se retroalimentan bajo un marco de integralidad y de complementariedad entre el conjunto de las políticas sociales.»

La experiencia del trabajo en redes y comunidades de escuelas y docentes, oficiando a la vez de tutores y tutoradas, es un aspecto a profundizar. Por ejemplo, el proyecto de trabajo en redes de escuelas en Manchester Inglaterra (Ainscow & Messiou, 2014), permitió que escuelas con diversidad de entornos culturales, sociales, étnicos y religiosos, y públicas/privadas, se apoyaran mutuamente para mejorar la calidad de los procesos y resultados de aprendizajes. El desafío está en generar oportunidades reales de aprendizaje, ayudándose unos a otros, y venciendo los prejuicios que separan y estigmatizan. El rol del liderazgo del estado se fortalece cuando es capaz de comprometer a escuelas muy diversas, en objetivos y estrategias comunes de aprendizaje y fomentar a la vez espacios de encuentro que intentan superar las segmentaciones territoriales y las "categorizaciones" de las escuelas. Precisamente, en Manchester se dio el caso de una escuela judía ortodoxa que fue la tutora de una escuela pública en donde la mayoría de los estudiantes eran musulmanes. Se congeniaron los objetivos de aprender a aprender y aprender a vivir juntos.

En quinto lugar, el correlato de una escuela y de un currículo inclusivo es un docente inclusivo que entiende y aprecia la diversidad de sus alumnos/as. Si la diversidad asusta y genera aprehensión y dudas, se aísla y se rechaza expulsando al alumno/a que no cuaja en los estándares de referencia. Los docentes pueden ver en la diversidad una oportunidad para generar más y mejores aprendizajes.

Asimismo, el docente tiene que asumir el rol de orientar los aprendizajes y no solo de facilitarlos. En un contexto signado por modelos híbridos de aprendizaje y de digitalización del currículo, el docente tiene que orientar al alumno/a en el uso de los recursos en línea contribuyendo a la personalización de la propuesta educativa. Como señala Umberto Eco (2014), internet no sustituye al docente. Los docentes son claves en la forma en que los niños aprenden y en contribuir a que sean protagonistas y reguladores de sus aprendizajes.

No se debería caer en la ingenuidad, o predicando cierto grado de fundamentalismo, que el currículum digital sustituye al docente porque en definitiva terminaría con la esencia colectiva e interactiva del educar y del aprender, y el currículum sería propiedad de las instituciones, principalmente transnacionales, que tienen los derechos y son los productores de los contenidos educativos. Bajo este supuesto, el rol del estado en una sociedad democrática sería marginal a la formación de niños/as y jóvenes. Puede parecer paradójico pero los roles de orientador y garante del estado se deben fortalecer a la luz de la digitalización del currículum.

Finalmente, se necesitan recrear las bases de confianza y de empatía entre los mundos de jóvenes y adultos como condición insoslayable para que se generen procesos efectivos de enseñar y de aprender. La ausencia de conexión puede leerse a luz de propuestas curriculares y pedagógicas que no atraen ni comprometen a los estudiantes. Pero igualmente de importante es entender las raíces de la ausencia de diálogo intergeneracional y de encuentros entre culturas, que puede minar cualquier propuesta educativa.



"La inclusión es el espíritu y la materia del sistema educativo", señala Opertti

IV. Reconocer para avanzar

América Latina tiene un deber pendiente en inclusión educativa que devela cuatro órdenes de problemas fundamentales: (i) la ausencia de una visión holística de la educación y del sistema educativo; (ii) la inclusión vista como división, unidad, programa o proyecto; (iii) un enorme hiato entre lo que predica y lo que pasa en los centros educativos y en las aulas y (iv) la constatación que las diferentes variantes de conservadurismo y de progresismo social no han logrado dar respuestas efectivas frente a la exclusión.

Frente a estos problemas, el alegato en favor de la inclusión es en definitiva una de las principales bases de argumentación para cambiar el sistema educativo. La inclusión es el espíritu y la materia del sistema educativo. Nos enfrentamos a la necesidad de superar culturas, mentalidades, políticas y prácticas que siguen enraizadas en las categorías de "capacidad / discapacidad" y que no reconocen suficientemente que cada estudiante es un ser especial, único y diverso. La discusión no debería radicar en la "competencia" por qué tipo de escuela es más inclusiva (por naturaleza del acto educativo toda escuela es inclusiva) sino en cómo dar a cada niño, niña, adolescente y joven una oportunidad personalizada de aprender, a través de un amplio rango de oportunidades y estrategias de aprendizaje bajo fundamentos, criterios y expectativas comunes. Universalismo y diversidad van de la mano, y son una alternativa de política frente al universalismo homogéneo y a la diversidad sin anclaje universalista.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2014). From Special Education to Effective Schools for all: Widening the Agenda. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 171-185). Segunda edición, Vol. 1. Londres: Sage Publications.

Ainscow, M. & Messiou, K. (2014). La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar. *Cuadernos de Pedagogía*, 446, 42-45.

Eco, U. (2014). ¿De qué sirve el profesor? *Revista del CIPES para la Gestión Educativa*, 10(26), 24-25.

Tedesco, J. C. & López, N. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE.

Tedesco, J. C., Opertti, R. & Amadio, M. (2013). *Porqué importa hoy el debate curricular*. IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 10. Ginebra: UNESCO-IBE.