

Entornos políticos y dilemas sociales: los horizontes de la educación inclusiva

Political environment and social dilemmas: the horizons of inclusive education

Manuel Villarruel (*)
Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván,
México.

(*) Autor para correspondencia,
Manuel Villarruel Fuentes
Profesor-Investigador de Tiempo
Completo con Perfil PROMEP
Instituto Tecnológico de Úrsulo
Galván
Km. 4.5 Carretera Cardel-
Chachalacas
Veracruz, México Correo de
contacto:
dr.villarruel.fuentes@gmail.com

Resumen:

Desde distintos organismos internacionales se exhorta a terminar con cualquier modalidad de discriminación, al considerar que con ello se logrará reconstruir el tejido social, asegurado a partir del impulso de una educación integral para todos. Se trata de consolidar una educación justa y equitativa, democrática y participativa, lo que, sin duda, convierte esta perspectiva en un proyecto político. Para ello es preciso mantener una vigilancia reflexiva y crítica, en busca de reconstruir el campo teórico que actualmente explica este fenómeno, mismo que oriente nuevas alternativas metodológicas en busca de un mejor acercamiento con la realidad cotidiana dentro de las escuelas, sobre todo de nivel superior. Para ello habrá que aceptar que, educar para la diversidad involucra una vertiente que cuestiona severamente al discurso oficial, al debatir las formas tradicionales de organización escolar. Circunstancias políticas y sociales que son analizadas en busca de esclarecer los dilemas que enfrenta la educación inclusiva.

Palabras clave: Valores, derechos, educación, integral, comunidad.

AbstrAct:

Different international organizations urge an end to all forms of discrimination, considering that it will help achieve the reconstruction of the social fabric. This is thought to be best achieved through a comprehensive education for all. The aim is to build a just and equitable educational system that is both democratic and participatory, turning this perspective into a political project. This objective requires a reflexive and critical vigilance that seeks to reconstruct its theoretical field, a field that offers methodological alternatives in search of a better approach to everyday life in schools, especially at a higher level. Therefore, one will have to accept that the education for diversity involves an aspect that scrutinizes the official discourse of educational organizations. The political and social conditions that lead to this are analyzed, seeking to clarify the dilemmas confronting inclusive education.

Keywords: values, rights, education, community, integral.

ACEPTADO:
18 de Junio de 2012.

RECIBIDO:
15 de Abril de 2011.

1. Educación inclusiva y políticas educativas internacionales: retos y oportunidades

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (UNESCO, 2011) la educación inclusiva debe asociarse necesariamente con el concepto de calidad, de tal forma que se conciba como “el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas” (UNESCO, 2011). Se trata de brindar especial atención a los grupos marginados y vulnerables que de manera natural deben coexistir dentro de los espacios educativos, constituyéndose así en la educación integradora y de calidad a la que actualmente se aspira, la cual tiene como objetivo básico procurar el desarrollo de todo el potencial que cada individuo posea.

Cada vez con mayor insistencia, desde estas instancias, se exhorta a terminar con todas las modalidades de discriminación. Esta forma se constituye como el camino más viable para lograr la anhelada cohesión social, en busca de reconstruir el tejido social a partir de la formación integral de todos los ciudadanos. Bueno-Aguilar (2008) lo expresa con mucha claridad:

La sociedad actual es cada vez más diversa y compleja. Estamos viviendo un momento que presenta profundos cambios y transformaciones. Se cuestiona cada vez más el mundo que estamos acostumbrados a interpretar. Se prima la ambigüedad y la incertidumbre. Resulta necesario repensar el papel de la educación en la sociedad. Es indudable que se deben proponer algunas respuestas educativas diferentes y alternativas a las ya existentes. Es el momento preciso para esbozar líneas de actuación para un futuro inmediato, con una mirada clara en cómo queremos conformar esta sociedad multicultural y multiétnica para próximas generaciones. (Bueno-Aguilar, 2008, p. 60).

Se trata de consolidar una sociedad más justa y equitativa, más democrática y participativa, lo que sin duda convierte esta perspectiva educativa en un proyecto político. Ignorar este hecho, a decir de Raffo (2009), haría inoperante, conceptual y metodológicamente cualquier iniciativa. Este proyecto político precisa de grandes dosis de reflexión y autocrítica, en busca de alcanzar la construcción de su campo teórico. Al respecto Cuomo e Imola (2008) enfatizan en que es necesario contar con profesionales que tengan una actitud experimental, capaces de colocarse

siempre en discusión, esto es, dispuestos a contrastar múltiples visiones del mundo independientes y muchas veces en contradicción con las hipótesis primeras, con mucha frecuencia incoherentes, evidentemente no siempre consecutivas.

De la posibilidad de alcanzar dichos niveles de deliberación dependerá que se propongan alternativas metodológicas que permitan un acercamiento con la realidad cotidiana dentro de los planteles educativos, particularmente en el nivel superior. Cuomo e Imola (2008), lo manifiestan de la siguiente manera:

Tácticas, estrategias y conocimientos podrían innovar la escuela, facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, aumentar la calidad del saber valorando la diversidad, las identidades, la originalidad de calidad conociéndolas y respetándolas como estrategias. (Cuomo e Impola, 2008, p.50).

Los anteriores autores proponen reconstruir los itinerarios formativos, los cuales descansan en diversas epistemologías, con el fin de organizarlos de manera dinámica dentro de las propias reflexiones permanentes que se vayan dando acerca de cada acción emprendida.

Sobre esta base, es común encontrar diversas voces que ubican la educación inclusiva como la opción más viable para alcanzar dichas metas. Unos la sitúan en el ámbito de la interculturalidad, mientras que otros prefieren ubicarla en aspectos menos complejos desde el punto de vista conceptual, tales como las diferencias de género, las discapacidades, el liderazgo, las preferencias sexuales, el origen étnico, la religión o el nivel económico (UNESCO, 2008a; Juárez Núñez, Comboni & Gamique, 2010). Mientras ellos debaten sobre sus respectivos campos problemáticos, existe un grupo en disenso, quienes consideran que bajo los nuevos enfoques funcionalistas y pragmáticos, la educación debe mantener una estrecha interdependencia con el sector empresarial, lo que privilegia el desarrollo de ciertos dominios y destrezas operativas, evidenciadas a partir de un cúmulo de competencias adquiridas bajo un modelo único (Escudero & Martínez, 2011). Todo ello hace improbable la instauración de un modelo de actuación inclusiva en las universidades o tecnológicos, desde el cual se planea, organice y coordine los elementos técnicos que lo hagan operable, como tampoco faculta al personal del centro educativo para entender, manejar y evaluar los procesos en los que deberá participar. Escudero y Martínez (2011) dejan en claro esta situación al afirmar que:

La educación inclusiva y los cambios escolares tienen algunos puntos de acuerdos, pero también desacuerdos. Ahora todas las reformas se declaran inclusivas aunque, en realidad, la mayoría de ellas no se han implementado para, o no son capaces de, evitar la exclusión o frenarla. Se apela con frecuencia a la democracia, la justicia y la equidad, pero sin combatir como es debido las dinámicas y estructuras cuyos resultados vulneran valores y principios básicos. (Escudero & Martínez, 2011, p.86).

Como puede denotarse, educar para la diversidad conlleva implícitamente una vertiente que pone en entredicho el discurso y estructura organizacional oficial, al cuestionar desde sus fundamentos las formas tradicionales de organización escolar e incluso aquellas que se configuran bajo las nuevas directrices de los modelos de gestión de la calidad (Sistema de Gestión de la Calidad [SGC] y norma ISO), las cuales pasan a ser verdaderas estructuras monolíticas, esencias inmutables a las que deben ceñirse las instituciones de nivel superior. Sobre este particular, en la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en el 2008, organizada por la UNESCO, se determina que "...las medidas encaminadas hacia la inclusión no siempre serán entendidas ni bien acogidas por poblaciones acostumbradas a sistemas segregados o donde los educadores se muestren temerosos de no poder hacer frente a la diversidad" (UNESCO, 2008a, p. 17).

¿De dónde surge entonces la idea de una educación integral? ¿Bajo qué sustentos es posible concebir una educación que sin dejar de ser de calidad tome otros matices en su concepción? ¿Existe un marco teórico suficientemente construido para explicar y entender este tipo de educación? Las respuestas a estas interrogantes no son únicas ni suficientes. La tendencia natural de evolución de esta perspectiva indica que su proyección, si bien no es inédita, si fue de alguna manera obligada, ya que desde hace casi dos décadas se sostiene una fuerte controversia en el campo educativo, cuyas aportaciones al debate han permitido que nuevos enfoques retroalimenten el viejo ideario de una educación universal, integral y continua. Como ejemplos es posible referir los campos teóricos de la Educación Ambiental Para la Sustentabilidad (González-Gaudiano, 2008), la Ecopedagogía (Gadotti, 2000), la Educación del Futuro (Morin, 1999), e incluso la Perspectiva Ecológica (Bronfenbrenner, 1987), configuraciones que han encontrado un franco paralelismo con diversos documentos rectores. Entre ellos el denominado: Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos, editado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(UNESCO, 2008b), donde se establecen los enfoques teórico-prácticos basados en los derechos humanos dentro del sector educativo. De manera clara y precisa se exponen las cuestiones y los problemas fundamentales que, sobre dichos derechos, se plantean internacionalmente, muy coincidentes con los propósitos de la educación inclusiva. Se trata de un sólido marco para la elaboración de políticas y programas, desde el nivel primario hasta el terciario.

Mención aparte merecen los esfuerzos que en esta materia se han realizado en América Latina y el Caribe, evidenciados a partir del documento titulado: Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos (UNESCO, 2007a), en el que se traducen las discusiones sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe [EPT/PRELAC], en la cual el tema central fue precisamente la educación de calidad para todos, concebida “como un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población” (UNESCO, 2007a, p. 5).

Todo ello como un esfuerzo por alinear las políticas educativas de la región, con la visión generalizada de una educación acuñada bajo nuevas escalas de valores, en la que una renovada ética tendría lugar. Sin embargo, es necesario hacer notar los puntos controversiales que se presentan dentro del escrito. En él se precisa que la calidad de la educación, en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. A ello agregará que

ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos humanos, por lo que a nadie se le puede excluir de ella. El derecho a la educación significa el derecho a aprender a lo largo de la vida y está fundado en los principios de obligatoriedad y gratuidad, y en el derecho a la no discriminación (UNESCO, 2007a, p.5).

Difícilmente alguien podría contravenir estas afirmaciones, a riesgo de situarse en controversia. Pese a ello, llama la atención la manera en que se enfoca el sentido de relevancia al que se hace mención. En el propio texto se precisa que dicha notabilidad se refiere “ al desarrollo de las competencias necesarias para participar en los diferentes ámbitos de la vida humana y construir proyectos de vida con relación a los

otros...” (UNESCO, 2007a, p. 5). Pero ahí no termina su discurso, ya que agota para todos la definición de los conceptos fundamentales. Al respecto se indica:

La pertinencia alude a la necesidad de flexibilizar la enseñanza para que la educación dé respuesta a la diversidad de necesidades de los individuos y contextos. La equidad significa asegurar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para toda la población, proporcionando a cada quien los recursos y ayudas que requieren. La eficacia y la eficiencia son atributos de la acción pública que nos indican en qué medida se alcanzan los objetivos y se usan adecuadamente los recursos destinados a esta tarea (UNESCO, 2007a, p. 5).

Ante este cúmulo de asertos es que se configura la intención que subyace a estas propuestas. Nada de esto es fortuito. Ubicar en un mismo contexto los términos eficacia, eficiencia, pertinencia y relevancia, asociándolos hábilmente con los de equidad y diversidad, tiende a configurar un sofisma conceptual, o al menos, un paralogsimo. Verdaderas matrices semánticas que tratan de acotar el verdadero alcance de la educación inclusiva. En conceptos de Narodowski (2008) “referirse a la educación en términos de calidad remite a la cuestión del valor de la educación, que lógicamente admite diversos criterios según quién asigne dicho valor, y con qué motivaciones” (Narodowski, 2008, p.23).

Más recientemente la Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] inició un intenso debate y consulta, a fin de integrar una nueva agenda de trabajo regional. Bajo el título de “Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios” integró las reflexiones, posturas y enfoques de diversos especialistas y administradores educativos. Sin dejar de reconocer que se trata de un notable esfuerzo, todavía falta por averiguar el sentido y dirección que se le dará localmente a cada una de las iniciativas, aunque en este punto sus objetivos parecen claros: “mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social” (OEI, 2011, p. 9). Con todo a favor, es necesario reconocer que la iniciativa multinacional se nutrió del sentido nacionalista evocado por la cercana conmemoración de los festejos del Bicentenario de las Independencias en América Latina. Habrá que esperar a que la iniciativa se sedimente y muestre su verdadero alcance.

Con todo ello como ejemplo, es posible entender la complejidad en la que se intenta consolidar un modelo de educación inclusiva, enfrentada en su teleología con las formas dominantes del pensamiento útil.

2. Las alternativas posibles

Bajo estos referentes es fácil dimensionar lo que Escudero y Martínez (2011) dictan al señalar que “el horizonte de la inclusión no solo está lejano sino que es arduo y complejo” (Escudero & Martínez, 2011, p. 94). Aunque no dejan de llamar la atención en la necesidad de “tomar buena nota de realidades que evidencian exclusiones, procurar comprenderlas en lo posible y armar proyectos (camino, trayectos sostenidos) para reducir sensiblemente su extensión y profundidad, ya que erradicarlos aquí y ahora sería inverosímil” (Escudero & Martínez, 2011, p. 94).

Por todo ello, la idea de alcanzar la tan anhelada calidad educativa, aquella que faculte el logro de una verdadera calidad de vida, encaminada a la construcción de sociedades justas y solidarias, se entiende ahora como una misión de largo alcance. Nadie podrá negar que para lograr una escuela incluyente se requiere construir una sociedad incluyente, en la que todos tengan cabida, con las diferencias y particularidades que les son propias, con sus dotes y habilidades, con sus conocimientos e ignorancias (Juárez Núñez et al., 2010).

¿Cómo lograr esta meta suprema si en las minorías étnicas y lingüísticas de los niños y mujeres que trabajan en condiciones de explotación y sobreviven en comunidades de extrema pobreza aún persiste un alto grado de analfabetismo, incluso en personas que han cursado el nivel básico de instrucción? Que la educación es un derecho, hoy nadie lo discute. La propia Declaración Universal de los Derechos humanos, en su artículo 26 lo establece con gran claridad. Pese a ello, en una gran parte del mundo, y particularmente en América Latina, el diseño de las políticas sociales, económicas y culturales han soslayado estos principios, en virtud de que la lógica de su configuración considera sólo la consolidación de un statu quo que legaliza las estructuras de poder, ahora económico; lo que Thomazet (2009) llama la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia.

Sobre esta base es el Estado-Gobierno quien determina a los beneficiarios de las Reformas, a los operadores administrativos y a los líderes sociales. Esto es a lo que Echeita-Sarrionandía (2008) se refiere cuando analiza el sentido y significado de la inclusión; se trata en este caso de una instancia que, al tener más poder, impone su interpretación al respecto. Ningún intersticio queda sin cubrir. El entramado social se teje muy fino, al grado de lograr el control de las manifestaciones sociales de la propia educación. Ante ello el sistema educativo se encarga de regular las formas de prestación del servicio, el derecho a esta y los deberes que supone acceder a ella. Con todo esto, la educación, tal como la concibe el Estado, se convierte en un derecho establecido, inerte en sus formas y a la vez inerte en su fondo, en tanto no logra concretar las aspiraciones de una sociedad que exige mucho, que sabe lo que quiere, pero ignora cómo lograrlo. Aquí es dónde finalmente la sociedad cede la tutela de la educación al Estado, el cual se convierte en el salvaguarda de un derecho que, al ser de origen individual, se vuelve colectivo.

El rol del Estado como garante y regulador del derecho a una “educación de calidad para todos” se muestra claramente en las recomendaciones emanadas de la Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación, PRELAC II, reunida en la ciudad de Buenos Aires, los días 29 y 30 de marzo de 2007, donde se acuerdan las siguientes recomendaciones como criterios y líneas de acción para las políticas nacionales y la cooperación internacional:

El Estado tiene la responsabilidad indelegable de asegurar una educación de calidad para toda la ciudadanía. Para ello se recomienda:

- Proveer servicios educativos accesibles para toda la población que permitan el pleno acceso, la prosecución de estudios y los logros de aprendizaje, especialmente para aquéllos que se encuentran en situación más desfavorecida, fortaleciendo la calidad de la educación pública, por su rol fundamental en la reducción de las desigualdades y en el fomento de la cohesión social.
- Definir criterios básicos de calidad para todos los centros educativos, sean públicos o privados, creando las condiciones necesarias para que los estudiantes alcancen resultados de aprendizaje equiparables, con independencia de su origen socioeconómico, étnico y cultural, y de las características de los centros educativos y su entorno. Asimismo, es necesario desarrollar mecanismos de acompañamiento y sistemas integrales de evaluación de la calidad de la educación.
- Establecer marcos regulatorios y ampliar los sistemas de garantías que eviten las diferentes formas de discriminación en educación. (UNESCO, 2007b, p. 2).

Es así que la educación institucional pasa a ser un derecho de primera generación (equiparable al derecho a la vida, la libertad y la integridad) de aquí que se le vincule en sus modelos con las formas y proyectos de vida de las personas. Se habla desde esta instancia de educar para la vida, en la vida y de por vida. La educación se vuelve vital, sin ella las expectativas de desarrollo humano se encuentran reducidas a su mínima expresión.

Ante esta dualidad que hace de la educación algo legalmente establecido y socialmente validado (un derecho y a la vez un bien común), es que se asume que dicha educación discurre entre los tres niveles (primera, segunda y tercera generación). La educación pasa de ser una necesidad propia del ser humano; un proceso que humaniza y otorga valores (primera generación) a un derecho social (segunda generación), y de ahí trasciende hacia un servicio que provee beneficios para todos, que permite la convivencia armónica entre los diversos grupos a los que el Estado está obligado a proveer (tercera generación).

Bajo este marco normativo, se exige que la educación sea solidaria, equitativa, democrática (Hevia, 2010), a la vez que formadora, integradora, holística y de calidad. La educación es vista como la única vía para lograr la fraternidad que las sociedades actuales necesitan para progresar. Se habla así de una educación dirigida a los derechos humanos; la UNESCO (2003) lo define así:

La idea que sustenta la educación en la esfera de los derechos humanos es que la educación no debería aspirar únicamente a formar a trabajadores capacitados y profesionales, sino también a contribuir al desarrollo de personas con capacidad para interrelacionarse y actuar en una sociedad justa. Mediante la educación para los derechos humanos, o los derechos humanos en la educación, se pretende dotar a los alumnos y estudiantes de las aptitudes necesarias para adaptarse a los cambios sociales e impulsarlos. La educación se percibe como un medio para favorecer la autonomía del individuo, mejorar su calidad de vida y aumentar su capacidad para participar en los procesos de adopción de decisiones que conduzcan a la elaboración de políticas sociales, culturales y económicas mejores. (UNESCO, 2003, p. 1).

De lo que se habla aquí no es únicamente de una instancia que provee, que otorga y concede, sino de un medio que favorece y propicia, lo que en principio deja en el individuo (y en su capacidad de asociación) el poder de alcanzar las metas que él

mismo defina como necesarias. Todo ello apunta a una educación que respeta y fomenta el libre albedrío, que permite la diversidad, primero ideológica y conceptual, y luego física, de género o condición socio-cultural (Bueno-Aguilar, 2008).

Sin embargo, el propio discurso muestra francas contradicciones cuando de los fines se trata. En primera instancia, hace una diferencia entre alumnos y estudiantes, de la misma forma hace alusión a la necesidad de desarrollarse en una sociedad que se asume de antemano justa, mientras que se busca dotar a los estudiantes de una aptitud para adaptarse e impulsar, nunca para transformar. ¿Cómo es posible alinear estas directrices internacionales con las legítimas aspiraciones de cambio que la educación inclusiva reclama?¹ Como si fuera poco, nuevamente se recurre a vocablos como calidad y autonomía, los cuales en el papel de subterfugios buscan evitar cualquier cuestionamiento. Se destaca particularmente el estado que esta educación institucionalizada otorga a las personas, al capacitarlas para participar en la toma de decisiones. De esta manera es que se concibe la calidad en estos organismos internacionales, significado que se busca imponer en todas las esferas del quehacer educativo.

Ya en el contexto de la educación inclusiva habrá que preguntar si lo que se necesita es un libre acceso a las formas disponibles de educación, o una nueva forma de educación; si es necesario reconocer la igualdad entre hombres y mujeres, o bien aceptar que existen diferencias sustanciales que deben ser respetadas sin contravenir la integridad de las personas; si generar nuevos marcos legislativos que impulsen el respeto a las diferencias de color, origen étnico y preferencias sexuales o exigir que se honren y cumplan los que ya existen². En la educación inclusiva no basta generar un marco contextual que la explique y justifique, sino que las personas deben sentir que verdaderamente son aceptadas, que están integradas en las comunidades educativas, que los valores que hacen posible la convivencia son compartidos por todos y que ellas son partícipes de la dinámica de construcción social. De esta manera lo establecen Escudero, González y Martínez (2009) al afirmar que la inclusión y la exclusión no son, sino que se van haciendo (sic.)

1 Pasar de una justicia social concebida como distribución (basada en el modo en que los bienes primarios se encuentran distribuidos en la sociedad), en función al "mérito" y la "necesidad", hacia una justicia social "igualitaria", la cual sólo es posible bajo un sistema de bienestar social (Murillo y Hernández, 2011).

2 Como ejemplos se pueden citar la Cumbre Mundial de la Tierra realizada en Río de Janeiro en Brasil, la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social de Copenhague, la conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing, y la Conferencia Hábitat II de Estambul; así como la Conferencia Mundial de Educación para todos de Jomtien, Tailandia, y la Afiración de Amman entre otros.

Y es precisamente en este punto, en el cual se hace referencia a la realidad como una construcción, que Valenciano (2009), desde una perspectiva pedagógica, enfatiza que la educación inclusiva se fundamenta en el enfoque constructivista, perspectiva que desafía las prácticas pedagógicas tradicionales de la educación y asegura de alguna forma que los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo. Si bien algunos autores señalan este binomio como imprescindible (Arnaiz, 2005), se debe considerar que de igual forma otros tipos de aprendizajes son necesarios, los que asociados a estrategias didácticas dirigidas a propiciar el andamiaje, la interdependencia positiva, el trabajo colaborativo y cooperativo, la empatía, la autorregulación del aprendizaje, el fortalecimiento del autoconcepto, el desarrollo de personalidades efectivas (no en términos funcionalistas y pragmáticos) permitirán alcanzar el objetivo deseado. En palabras de Bueno-Aguilar (2008):

la educación debe sufrir transformaciones radicales profundas en las prácticas y en las propuestas educativas que se formulen, así como en la organización del conocimiento, en la selección de los contenidos, en el desarrollo de las prácticas educativas y su organización, así como en la evaluación de las distintas propuestas educativas. (Bueno-Aguilar, 2008, p. 61).

Esto exige flexibilizar los rigurosos modelos curriculares y didácticos tan vigentes actualmente, consolidados en los enfoques basados en competencias, apoyados por instrumentaciones didácticas y solventados por evidencias de desempeño, lo que hace de este tipo de educación una instrucción programada.

Como respuesta a esta necesidad básica, Martínez (2002) explica que la cuestión no radica únicamente en clarificar quiénes son los sujetos de la educación inclusiva, sino qué políticas, sistemas escolares, institutos, currículo, enseñanza, docentes y otros profesionales se precisan, con qué convicciones, capacidades y compromisos deben abordar este problema, en busca de que nadie se quede fuera.

Como es de esperarse, este tipo de propuesta precisa de un programa de formación del profesorado, pero también de directivos y personal de apoyo a los servicios, con la finalidad de prepararlos para el despliegue y operación del modelo. El cual tenga como propósito formar profesionales que posean:

una mentalidad abierta a la innovación, preparada a la confrontación, al cambio, una mentalidad multidisciplinar con una honestidad intelectual que

obre con el placer y el deseo de saber, en una dimensión permanentemente proyectual, capaz no sólo de descubrir el problema sino de saberlo afrontar con la emoción de conocer (Cuomo & Imola, 2008, p. 57).

3. Conclusiones

Tal como Miles y Singal (2009) lo advierten, es necesario no dejarse llevar por el embrujo de las palabras sin contenidos. Desarrollar sistemas educativos capaces de responder efectivamente a la diversidad pasa necesariamente por organizar también los procesos de enseñanza y aprendizaje; siempre sobre la base de la pluralidad y complejidad inherente a los grupos. La idea de implementar un plan de estudios acorde a un modelo curricular suficientemente flexible para ser adaptado a las diferentes capacidades, actitudes, tipos de inteligencia, motivaciones, aspiraciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes puede sonar utópico, sobre todo a la luz de las nuevas formas de entender y operar la realidad educativa. Sin embargo, es necesario abordar este tipo de empresas educativas bajo criterios que tengan como propósito el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, lo cual necesariamente derivará en mejores relaciones interpersonales, en mayores niveles de empatía y convivencia y en la eventual solución cooperativa de los conflictos.

En este tenor, si en lo que se piensa es en personas y grupos solidarios, consolidados en el respeto mutuo, que privilegien la tolerancia y responsabilidad, entonces habrá que recurrir a los modelos centrados en un aprendizaje por metas, proyectos y objetivos (Maldonado Pérez, 2008; Badia & García, 2006; Kolmos, 2004), ya que en ello se recrean escenarios idóneos para el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, en la medida en que se fomentan las relaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias, espacios donde el hecho educativo recupera su carácter inédito, donde se construye y reconstruye la práctica educativa de profesores y estudiantes, tanto dentro como fuera del aula, donde las subculturas que generalmente coexisten dentro de una institución comparten ritos, hábitos y costumbres, arraigadas en la firme convicción de que una educación para todos es posible. Esto es el mejor reflejo de lo que una comunidad debe ser.

Sin un estudiante gestor, capaz de abordar las distintas realidades que convergen en la dinámica educativa, que pueda orientar su discernimiento desde las distintas

ópticas paradigmáticas, que entienda la necesidad de su liderazgo en torno a los asuntos que a la escuela le competen, que reclame y ejerza su derecho a opinar y participar activamente, con profesores y directivos que fomenten el debate y el disenso, entonces la llegada de las denominadas escuelas sinérgicas será poco probable.

Si por el contrario, dentro de las escuelas se permite que cada individuo construya su propia identidad, si los estudiantes además de estar integrados se encuentran incluidos en la medida en que despliegan una participación dinámica y eficaz (actitud activa y creativa), con el fomento del libre tránsito de los liderazgos y el ejercicio crítico y analítico de su actuación. Pero, sobretodo si la comunicación se privilegia y promueve, entonces será posible pensar en una educación inclusiva que de manera natural conduzca a una comunidad inclusiva y finalmente a una sociedad inclusiva, donde los asuntos políticos, económicos, sociales y culturales sean compromiso de todos.

La escuela, como microsistema indispensable para la plena integración social, debe proveer del sustrato que se necesita para entender que no existen valores únicos. Sin embargo, existen algunos que son anhelados por todos y que de cierta manera pueden ser generalizados. Se trata de asumir que la vida es compleja por naturaleza, pero que vivir plenamente es una actitud que se aprende y se enseña; que actitudes y valores son el eje rector de todo proyecto de vida; que una sociedad plural e incluyente no debe ceñir sus aspiraciones sólo en el desarrollo científico y tecnológico, ya que éste se rige por sus propios códigos; y finalmente que la existencia de las contradicciones son el refinamiento de toda afirmación, por ello, la necesidad de replantear los enfoques curriculares con que actualmente se explica y justifica internacionalmente la educación inclusiva, liberándola de las fuertes ataduras que le sujetan al viejo modernismo y al realismo ingenuo.

Formar para la diversidad significa aceptar que la educación es ciencia, pero también arte. Perfección de los medios y obsesión por las formas, he aquí el intrincado laberinto donde se ha perdido mucho de lo que la educación poseyó. Para recuperarla no basta con acumular saberes pedagógicos y estrategias didácticas, es necesario además abordarla desde el ámbito de lo personal, donde el compromiso se sume a la voluntad, el deber a la necesidad y el valor a lo natural. Valores que construyan identidades, que reflejen sentidos y recreen escenarios comunes, donde hábitos y

rituales, costumbres y cultos encuentren el rico sustrato que les permita coexistir en armonía, en tanto proyectan el ideario de una comunidad que afanosa se empeña por ser inclusiva, aún en la pluralidad.

Referencias

- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Badia, T., & García, C. (sin fecha, 2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 42-54.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bueno-Aguilar, J. J. (noviembre, 2008). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación multicultural. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 59-76.
- Cuomo, N. & Imola, A. (noviembre, 2008). Cuestionar la práctica educativa. Análisis del contexto y las formas de enseñar. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 49-58.
- Echeita-Sarrionandia, G. (sin fecha, 2008). Inclusión y Exclusión Educativa. *Voz y Quebranto. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (enero, abril, 2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(s/n), 85-105.
- Escudero, J. M., González, M. T., & Martínez, B. (mayo, agosto, 2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(s/n), 41-64.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogía de la tierra*. México: Editorial Siglo XXI.
- González-Gaudiano, E. J. (2008). *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León- Siglo XXI.
- Hevia, R. (septiembre, 2010). El Derecho a la Educación y la Educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 25-39.

- Juárez Núñez, J. M., Comboni, S., & Garnique, F. (enero, abril, 2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83.
- Kolmos, A. (sin fecha, 2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos, *Educación*, 33(s/n), 77-96.
- Maldonado Pérez, M. (septiembre, noviembre, 2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. Forteza & M. R. Rosselló (Eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida* (pp. 27-62). Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Miles, S., & Singal, N. (sin fecha, 2009). The Education for All and the Inclusive Debate: Conflict, Contradiction or Opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1),1-15.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Murillo, F., & Hernández, R. (sin fecha, 2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Narodowski, M. (sin fecha, 2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2),19-26.
- Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). *2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Raffo, C. (junio, 2009). Education and Poverty: Mapping the Terrain and Making the Links to Educational Policy. *International Journal of Inclusive Education*, 13(4), 341- 358.

- Thomazet, S. (septiembre, 2009). From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563.
- UNESCO. (2003). *Educación para los derechos humanos*. París: Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2007a). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- UNESCO. (2007b). *Recomendaciones de Buenos Aires*. II Reunión de Ministros del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC-Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación, Buenos Aires, Argentina.
- UNESCO (2008a). *Conclusión y recomendaciones de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE)*. Ginebra: ED/BIE/CONFINTED.
- UNESCO. (2008b). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación. New York: UNICEF-UNESCO.
- UNESCO. (2011). *Educación inclusiva*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>
- Valenciano, G. C. (2009). *Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida*. En M. Pilar Sarto & M. Eugenia Venegas (Coords.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp.13-24). Salamanca: KADMOS.