

Educación inclusiva en América Latina y el Caribe

Rosa Blanco Guijarro

Organización de Estados Americanos

Sumario: 1. Introducción. 2. Exclusión educativa en América Latina y el Caribe. 3. El entramado de la exclusión y la desigualdad. 4. Hacia dónde han de moverse los sistemas educativos para ser más inclusivos.

Resumen

La región de América Latina y el Caribe se caracteriza por una gran desigualdad en la distribución de los bienes materiales y simbólicos y por tener sociedades altamente segmentadas. La construcción de sociedades más justas y cohesionadas exige avanzar hacia sistemas educativos más justos, que garanticen a todas las personas una educación de calidad, y hacia escuelas más inclusivas en las que se eduquen estudiantes de diferentes contextos sociales, culturales y situaciones de vida.

Este artículo se inicia con un breve apartado sobre la educación inclusiva, como un marco de referencia para analizar la situación de América Latina y el Caribe. Seguidamente se describen los factores que generan exclusión y marginación en educación y se plantea una serie de desafíos, o rupturas necesarias, para dar el salto desde la inclusión en la escuela a la inclusión en el aprendizaje.

Palabras clave: inclusión, desigualdad, equidad.

Abstract

Latin America and the Caribbean are characterized by great inequality in the distribution of material and symbolic goods and by having highly stratified societies. Making fairer and cohesive societies requires progress towards fairer education systems which guarantee quality education for everyone, and towards more inclusive schools which educate students from different social, cultural and life situations.

This article begins with a brief section on inclusive education as a framework for analyzing the situation in Latin America and the Caribbean. Then it describes some factors that

generate exclusion and marginalization in education and it raises some challenges or changes which are necessary to take the leap from inclusion in school to inclusion in learning.

Keywords: inclusion, inequality and equity.

Introducción

En América Latina la inclusión se suele asociar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, aunque en las leyes de educación más recientes se está adoptando una visión más amplia que abarca a otros grupos en situación de desventaja educativa y social. Es también frecuente que se asimile el paradigma de la educación inclusiva con el de integración, cuando se trata de dos enfoques y miradas distintas que conducen a políticas y prácticas educativas diferentes.

Según la UNESCO (2009) la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación. Aspira a lograr una educación de calidad para todos asegurando el pleno acceso y permanencia, la participación y los logros de aprendizaje, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de *Educación para Todos* (Booth y Ainscow 2004).

El acceso a la escuela, u otras modalidades de aprendizaje, es un primer paso del derecho a la educación pero su pleno ejercicio requiere que esta sea de calidad promoviendo el desarrollo integral y aprendizaje de cada persona y la construcción de su propia identidad. Muchos estudiantes están incluidos en la escuela pero no tienen una plena participación en el currículo ni en las actividades educativas, o están excluidos del aprendizaje porque reciben una educación de menor calidad y poco pertinente a sus necesidades y características.

El foco de atención de la inclusión es más amplio y de naturaleza distinta al de la integración. En esta última los estudiantes se tienen que “asimilar” a la escolarización disponible (currículo, métodos, valores y normas), independientemente de su lengua materna, cultura, o características individuales y las acciones se centran sobre todo en los alumnos para que “encajen en el sistema” —adaptaciones curriculares, materiales específicos— (Blanco 2008 a). En la inclusión, por el contrario, las acciones se orientan a transformar los sistemas educativos y la cultura, organización y prácticas de las escuelas para que puedan acoger a todos, y no solo a cierto tipo de estudiantes, y dar respuesta a sus necesidades de aprendizaje.

Exclusión educativa en América Latina y el Caribe

América Latina no ha logrado que los sistemas educativos se conviertan en un mecanismo de equiparación de oportunidades debido a la segmentación de la calidad de la oferta educativa que reproduce las brechas sociales.

América Latina se caracteriza por una gran desigualdad en la distribución de bienes materiales y simbólicos y por tener sociedades altamente segmentadas. Existe una relación dialéctica entre inclusión educativa y social, porque si bien la educación puede contribuir a reducir las desigualdades sociales es también necesaria una mínima equidad social que asegure las condiciones básicas para el aprendizaje y para que la educación sea exitosa (Tedesco, JC; López, N 2004). América Latina, sin embargo, no ha logrado que los sistemas educativos se conviertan en un mecanismo de equiparación de oportunidades debido a la segmentación de la calidad de la oferta educativa que reproduce las brechas sociales.

Un sistema educativo justo no solo tiene que asegurar la igualdad en el acceso a los diferentes niveles educativos, sino también la democratización en el acceso al conocimiento y el respeto a las múltiples identidades de las personas para que todos sientan que pertenecen a la escuela y puedan participar en igualdad de condiciones.

La exclusión de la escuela

En las últimas décadas ha habido importantes avances en el acceso a los diferentes niveles educativos. El aumento de cobertura en la educación de la primera infancia, factor clave para una mayor equidad y la realización de trayectorias escolares satisfactorias, muestra signos alentadores. El promedio regional de la Tasa Bruta de Escolarización de los niños de 3 a 6 años asciende a un 68%, con desigualdades importantes entre los países que oscilan desde una cobertura casi universal en algún caso a tasas menores al 35 % (UNESCO 2011). Este mayor acceso no se distribuye de manera equitativa en el conjunto de la sociedad, ya que los niños y niñas que más se podrían beneficiar de estos programas para compensar tempranamente su situación de desventaja son quienes menos acceden a ellos.

América Latina y el Caribe está cerca de lograr la universalización de la educación primaria, pero todavía hay cerca de un 4% de la población en edad de cursar este nivel sin escolarizar (UNESCO 2011). El porcentaje de excluidos, con pequeñas fluctuaciones, se ha mantenido en los últimos años, lo cual significa que es necesario desarrollar otro tipo de estrategias y políticas para llegar a estos estudiantes difíciles de alcanzar. La no escolarización se debe más al ingreso tardío o a la deserción que al hecho de no matricularse en la escuela. Cerca de 1/3 de los niños ingresa tardíamente, y el promedio regional de deserción en el primer grado es de un 3,7% llegando en algunos países al 14 o 18% (UNESCO 2011).

El promedio regional que concluye la educación primaria es de un 86%, con diferencias importantes entre los países. La no conclusión afecta en mayor medida a los estudiantes

El 86% concluye la educación primaria. Entre los que no concluyen esta etapa dominan los estudiantes de familias con menores ingresos, de pueblos originarios, afrodescendientes y de zonas rurales.

de los quintiles de menores ingresos, de pueblos originarios y afrodescendientes y a quienes viven en la zona rural. Según la CEPAL (2010), solo 2 de cada 100 estudiantes del mayor quintil de ingreso no culmina la primaria versus 12 de cada 100 de los quintiles de menores ingresos.

Actualmente la educación secundaria es considerada un piso mínimo para salir de la pobreza, desarrollar la ciudadanía y tener mayores oportunidades de acceder al mundo laboral. Sin embargo este nivel educativo ya no garantiza la movilidad social porque cada vez son necesarios mayores años de estudio y niveles de conocimiento para acceder a los empleos más productivos. En algunos países ya se advierten señales de vulnerabilidad a la pobreza y la exclusión entre quienes completan la educación secundaria (CEPAL 2010).

En la mayoría de los países de la América Latina el primer ciclo de la educación secundaria es obligatorio aunque algunos están lejos de lograr la universalización. La tasa neta regional de escolarización es de un 88% (UNESCO 2011), y se acrecientan las desigualdades socioeconómicas, por área geográfica, género, lugar de residencia y origen étnico. Así por ejemplo, cuatro de cada cinco estudiantes de hogares de mayores ingresos termina la enseñanza secundaria mientras que poco más de uno de cada cinco lo logra entre los alumnos de menores recursos (CEPAL 2010). En Colombia las posibilidades de que los jóvenes pobres de la zona rural terminen la secundaria son 3 veces menos que las de los jóvenes `pobres de zonas urbanas (UNESCO 2011).

El acceso a la secundaria alta, que no suele ser obligatoria, muestra grandes diferencias entre los países, que oscilan entre tasas de netas de matrícula superiores al 80% a niveles muy bajos, donde dos tercios o más de los jóvenes está en situación de rezago o, simplemente, abandonaron el sistema educativo (CEPAL 2010). El menor acceso a este nivel obedece al rezago educativo, la falta de motivación o a la incorporación de los jóvenes al mundo laboral para contribuir a la economía familiar.

La exclusión del aprendizaje

Los avances en la cobertura no han sido acompañados de un mejoramiento sustantivo de la calidad de la educación, especialmente la que se ofrece a los estudiantes de contextos más desfavorecidos, por lo que su mayor acceso a la educación no ha supuesto necesariamente un mayor acceso al conocimiento que les permita participar en igualdad de condiciones en la actual sociedad del conocimiento, acceder al mundo laboral y ser ciudadanos de pleno derecho.

Aunque todavía existen desafíos para garantizar que todos accedan y concluyan la educación obligatoria, el principal desafío en América Latina es avanzar hacia una

mayor igualdad en los niveles de aprendizaje. Como señala Amartya Sen (1999), la verdadera igualdad de oportunidades pasa por la igualdad de competencias para actuar en la sociedad y por ampliar las posibilidades de todas las personas de elegir.

Las evaluaciones internacionales muestran los bajos niveles de aprendizaje en América Latina y su desigual distribución entre los diferentes grupos sociales. Los niveles de aprendizaje difieren según el nivel socioeconómico, lugar de residencia, zona geográfica y pertenencia étnica. En Brasil y México, los niños pertenecientes al 25% de las familias más acomodadas tienen en matemáticas, por término medio, puntuaciones que son un 25% y 30% más altas que las de los niños que pertenecen al 25% de las familias más pobres (UNESCO 2010). El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de aprendizaje y factores asociados¹ (SERCE) demostró que cuanto más desigual es la distribución del ingreso menor es la media nacional de rendimiento, y que el desempeño de los estudiantes de la zona rural, excepto en un país, es menor que el de las urbanas (OREALC/UNESCO Santiago 2008).

Aunque los índices de analfabetismo se han reducido, un 9% de la población adulta no cuenta con las competencias mínimas para participar en la sociedad en igualdad de condiciones y acceder a un empleo digno.

Los índices de analfabetismo se han reducido significativamente en algunos países pero los analfabetos de 15 o más años asciende a 36 millones, lo cual significa que un 9% de la población adulta no cuenta con las competencias mínimas para participar en la sociedad en igualdad de condiciones y acceder a un empleo digno (UNESCO 2010). Las desigualdades están relacionadas con la extrema pobreza, grupo sociocultural, lugar de residencia y género. Así por ejemplo en Guatemala el analfabetismo afecta al 60% de los adultos que viven en la extrema pobreza y al 40% de la pobreza, y en Perú los analfabetos de pueblos originarios es de 21% versus un 4% de los hispano-parlantes.

El balance anterior muestra de forma contundente que ciertos grupos sociales sufren mayor exclusión y discriminación. Los estudiantes que viven en contextos de pobreza, de pueblos originarios y afrodescendientes y de la zona rural están en una situación de mayor desigualdad, tanto en lo que se refiere al acceso y la conclusión de los diferentes niveles educativos como en los resultados de aprendizaje, por lo que es posible afirmar que la educación no está siendo capaz de revertir la situación de desventaja de ciertos grupos dentro de la sociedad.

En América Latina y el Caribe existe prácticamente paridad de género en el acceso y conclusión de estudios, excepto cuando esta variable se combina con pobreza y origen étnico. Así, por ejemplo, el promedio de años de estudio de una mujer indígena y pobre en el Perú es inferior en cuatro años al promedio nacional mientras que el de los varones en su misma situación es dos años menos (UNESCO 2010). En relación con la conclusión de la secundaria, son los varones los que están en situación de desventaja, ya que las

¹ Coordinado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

mujeres terminan en mayor proporción este nivel educativo, independientemente del nivel de pobreza, pero si son de pueblos originarios es mayor el porcentaje de varones que concluye la secundaria que el de mujeres (CEPAL 2010).

Es importante señalar que no todos los grupos excluidos son igualmente visibles porque algunos no son considerados ni en las estadísticas educativas ni en las evaluaciones de aprendizaje. A pesar de que no se cuenta con datos desagregados en la mayoría de los países, los estudiantes con discapacidad constituyen uno de los grupos más excluidos de la educación y cuando acceden a ella enfrentan numerosas barreras físicas, sociales y pedagógicas que limitan su pleno desarrollo, participación y aprendizaje. Otro colectivo que suele estar ausente en la información es el de los niños y niñas portadores de VIH/Sida que también enfrentan procesos discriminatorios para acceder y permanecer en las escuelas.

Los estudiantes con discapacidad, junto con los portadores de VIH/Sida constituyen uno de los grupos más excluidos. Hacerles visibles estadísticamente es el primer paso para hacer efectivo su derecho a la educación.

Hacer visibles a todos los excluidos en las estadísticas, a través de datos desagregados, constituye el primer paso para hacer efectivo su derecho a la educación porque esta información es imprescindible para el diseño y monitoreo de políticas y la provisión de los recursos necesarios. Junto con los datos estadísticos es preciso realizar estudios acerca de los factores que generan su exclusión para tomar medidas que los minimicen, tanto dentro como fuera del sistema educativo.

El entramado de la exclusión y la desigualdad

La exclusión y marginación en educación son el resultado de una serie de factores externos e internos a los sistemas educativos. Entre los primeros cabe señalar la pobreza, procesos discriminatorios profundamente arraigados, modelos económicos injustos y políticas insuficientes o inadecuadas. A estos factores se suman, entre otros, la segmentación de los sistemas educativos, escuelas lejanas o incompletas, la desigual distribución de los recursos materiales y personales, o, la falta de pertinencia del currículo.

Contexto socioeconómico y nivel educativo de las familias. La pobreza es el factor que genera mayor exclusión, y esta suele estar asociada a otros factores de marginación como vivir en zonas rurales o aisladas y pertenecer a pueblos originarios o afrodescendientes. Hay numerosas evidencias de la gran influencia del contexto socioeconómico y nivel educativo de los padres en las trayectorias educativas y en los resultados de aprendizaje.

Aunque las actuales generaciones tienen mayores niveles de formación que sus progenitores en todos los estratos socioeconómicos, esto no se ha traducido en una mayor movilidad social para las poblaciones más postergadas, reproduciéndose las brechas sociales. Uno de cada tres hijos de padres que no concluyeron la primaria

culmina la secundaria pero solo el 3,4% de los hijos de padres con primaria incompleta concluye los estudios terciarios frente a un 71,6% cuando los padres han completado el ciclo terciario (CEPAL 2010).

El trabajo infantil remunerado o dentro del hogar y los problemas de desnutrición, expresiones de la pobreza, limitan el acceso y permanencia en la educación y el aprendizaje. Los niños y niñas que trabajan, muchas veces, lo combinan con la escuela pero igual están en desventaja. El SERCE (2008) mostró que las puntuaciones en matemáticas y lenguaje de 3º y 4º son considerablemente menores que las de aquellos que no trabajan, teniendo en cuenta las características de las escuelas y familias.

Distribución y accesibilidad a las escuelas. Los estudiantes de zonas rurales, donde se concentra un alto porcentaje de pueblos originarios, tienen limitado su derecho a la educación debido a la distancia de las escuelas o la presencia de escuelas incompletas, lo cual dificulta el acceso y la conclusión de estudios, especialmente en la educación secundaria. Las barreras físicas para acceder y movilizarse en las escuelas son también un obstáculo para los estudiantes con discapacidad.

Procesos discriminatorios. Las múltiples formas de discriminación, los estereotipos y prejuicios respecto de ciertos grupos sociales son una de las principales barreras para la inclusión social y educativa. Con frecuencia los estudiantes con discapacidad no son admitidos en las escuelas comunes argumentando que no tienen las condiciones adecuadas para atenderlos, o se restringe su aprendizaje debido a falsas creencias y preconcepciones. Los estudiantes de pueblos originarios también sufren procesos de discriminación, estigmatización y subordinación cultural muy arraigados que les sitúa en una grave situación de desigualdad y marginación.

La discriminación en la admisión a los centros, no sólo privados sino también públicos, además de atentar contra la dignidad de los niños y niñas, reproduce la segmentación social. El hecho de que ciertas escuelas excluyan conduce a que otras, especialmente las públicas de contextos más desfavorecidos, terminen concentrando un alto porcentaje de estudiantes con muchas necesidades. Se da entonces la paradoja de que las escuelas que acogen a todos haciendo efectivo el derecho a la educación se encuentran en una situación de desventaja, especialmente en aquellos sistemas en los que dan incentivos a las escuelas con mejores resultados (Blanco R 2008 b).

Cuando ciertas escuelas excluyen otras terminan concentrando un alto porcentaje de estudiantes con muchas necesidades. Estas se encuentran en una situación de desventaja cuando se incentivan solo los mejores resultados.

Obstáculos económicos. Los crecientes procesos de privatización y mercantilización de la educación y el modelo de financiamiento que traslada la responsabilidad del Estado a las comunidades locales y las familias están generando exclusión por motivos económicos. En muchas escuelas públicas existen cobros indirectos (compra de libros y

materiales, uniformes, cuotas para asociación de padres, etc) que limitan el acceso y la continuidad de los estudiantes de menores recursos porque son muy onerosos para sus familias. Eliminar los costos en la escuela pública es por tanto un imperativo ético para garantizar el derecho a la educación.

Tipo de escuela y entorno de aprendizaje. El tamaño de las clases, la proporción de alumnos por docente, la disponibilidad de libros, materiales y computadoras, las construcciones escolares, el tipo de gestión de la escuela influyen en las trayectorias educativas y los logros de aprendizaje. En México, por ejemplo, más de 1/3 de las diferencias de las puntuaciones en la prueba de ciencias de PISA se puede explicar por las diferencias entre escuelas (UNESCO 2010).

Los sistemas educativos de América Latina se caracterizan por un alto grado de segmentación, donde existen escuelas muy homogéneas, en cuanto a la composición de sus estudiantes, y de muy diferente calidad. El aumento de la privatización, junto con el progresivo deterioro de la escuela pública, ha significado que los estudiantes de clase media y alta acudan a las escuelas privadas o subvencionadas, mientras que los de menores recursos se concentran en las escuelas públicas, que suelen tener docentes menos calificados y menores recursos materiales y equipamientos. Esta segmentación, además de reproducir las desigualdades sociales, atenta contra una de las principales funciones de la educación; contribuir a la integración y cohesión social al limitar el encuentro entre estudiantes de diferentes contextos sociales, culturas y situaciones de vida.

La calidad de los docentes. En las zonas y escuelas con mayores necesidades es menor el número de docentes cualificados y es mayor el ausentismo, acentuando así la brecha en el acceso al conocimiento entre los más y menos desfavorecidos. Las condiciones laborales en muchos países no favorecen un adecuado desempeño de los docentes ni la calidad de la enseñanza: clases muy numerosas, ausencia de horas sin estudiantes para reunirse con los colegas, las familias y preparar las clases; o trabajar en más de una escuela o combinar la enseñanza con otro empleo, debido a los bajos salarios.

Rigidez y falta de pertinencia del currículo, procesos de enseñanza y evaluación

Los estudiantes que pertenecen a los grupos sociales y culturas con menor vinculación a la cultura escolar tienen normas, valores, creencias, comportamientos y visiones del mundo que no suelen ser consideradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual conduce a un sentido de no pertenencia y a un menor progreso que puede llevar a abandonar la escuela.

Aunque los países tienen, en mayor o menor medida, currículos abiertos y flexibles, que se pueden ajustar para atender la diversidad de estudiantes y de contextos, sus diseños

Los currículos no suelen ser inclusivos y están sesgados hacia determinadas áreas de aprendizaje. En la evaluación, las pruebas estandarizadas no suelen considerar la diversidad cultural, lingüística ni las discapacidades.

no suelen ser inclusivos. Existe un sesgo hacia determinadas áreas de aprendizaje, las que se consideran en la evaluación de la calidad, que limita el pleno desarrollo y el éxito de aquellos estudiantes con mayores competencias en otras áreas. Pese a que existen políticas de educación intercultural y bilingüe, los currículos no suelen contemplar las concepciones, cosmovisiones y valores de los pueblos originarios o afrodescendientes, y muchos estudiantes no tienen garantizado el derecho a aprender en su lengua materna.

Los sistemas de evaluación, donde se hacen públicos los resultados y los incentivos se asocian a los resultados de aprendizaje, también generan exclusión. En muchos casos las escuelas, presionadas por tener mejores puntajes, tienden a excluir a los estudiantes que puedan bajar el promedio. Además, las pruebas estandarizadas no suelen considerar la diversidad cultural y lingüística ni las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Hacia donde han de moverse los sistemas educativos para ser más inclusivos

El desarrollo de sistemas educativos más inclusivos es una condición esencial para avanzar hacia sociedades más justas, democráticas y cohesionadas en América Latina. ¿Cuáles son las principales rupturas y desequilibrios para romper con el círculo vicioso de la exclusión y la desigualdad?

Del discurso a la acción

La legislación de los países recoge, en mayor o menor medida, el derecho a la educación sin ningún tipo de discriminación y en igualdad de oportunidades, y existe una preocupación creciente por garantizar este derecho a los grupos sociales que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Este reconocimiento jurídico, sin embargo, no siempre se traduce en prácticas efectivas que garanticen a todas las personas una educación inclusiva y de calidad; es preciso, por tanto, crear las condiciones para que el plano declarativo se concrete en la práctica, fortaleciendo los sistemas de exigibilidad del derecho ya que los recursos judiciales pueden promover cambios en las políticas.

Es necesario revisar y armonizar los cuerpos normativos desde la perspectiva de la inclusión y de las convenciones desarrolladas por Naciones Unidas para garantizar los derechos de los grupos minoritarios o con menor poder dentro de la sociedad. En la medida que los países ratifican dichas convenciones tienen que incorporar en sus leyes y políticas los principios y prescripciones establecidas en las mismas. Es preciso también revisar los supuestos y medidas de las políticas vigentes porque pueden negar, o bien no facilitar, las condiciones para que todos los ciudadanos ejerzan el derecho a la educación. Así por ejemplo, asociar los incentivos a los resultados de aprendizaje, el

modelo de financiamiento compartido, o el cierre de escuelas en aras de la eficiencia, son medidas que obstaculizan el cumplimiento universal del derecho a la educación.

El equilibrio entre igualdad y diversidad; un desafío para las políticas de equidad

Un elemento crucial en América Latina es cómo conciliar la igualdad en el acceso al conocimiento con la atención a la diversidad, dadas las profundas desigualdades educativas y sociales y la gran diversidad cultural.

Un elemento crucial en América Latina es cómo conciliar la igualdad en el acceso al conocimiento con la atención a la diversidad, dadas las profundas desigualdades educativas y sociales y la gran diversidad cultural. Las políticas de equidad implementadas han tenido efectos positivos en el aumento de la cobertura y la permanencia de las poblaciones marginadas pero esto no se ha traducido en una mayor igualdad en el acceso al conocimiento, debido a que reciben una educación de menor calidad. Por ello es necesario aumentar la inversión en educación y hacer una distribución equitativa de los recursos financieros, estimando el costo de ofrecer una educación de calidad según las distintas necesidades de los estudiantes y de los contextos en los que se desarrollan y aprenden (OREALC/UNESCO 2007).

Las políticas de equidad han de empezar desde la primera infancia, porque los niños y niñas inician la educación obligatoria en condiciones muy desiguales, y no han de restringirse a programas periféricos y desarticulados que terminan ofreciendo sistema segmentado en la calidad de las prestaciones; educación y salud para pobres y para el resto. La equidad y la inclusión han de estar en el corazón de la toma de decisiones de las políticas educativas y sociales de carácter general, garantizando unas prestaciones universales básicas a toda la población y proporcionando apoyos y recursos complementarios para atender las necesidades de los grupos sociales y contextos en situación de mayor vulnerabilidad (OREAL/UNESCO Santiago 2010). Es importante personalizar las ayudas porque las políticas de equidad también suelen caracterizarse por ofrecer lo mismo a todos los beneficiarios, lo cual limita su impacto.

Sería recomendable evaluar las políticas de equidad que se están desarrollando (transferencias monetarias, condicionadas o no condicionadas, programas de alimentación, salud y transporte escolar, subsidios y becas, entre otros) para valorar en qué medida están generando las condiciones que permitan cerrar las brechas en el acceso al conocimiento.

La respuesta a la diversidad implica transitar desde enfoques homogéneos hacia estrategias diversificadas que consideren las distintas necesidades, características e identidades de los estudiantes.

Desde enfoques homogéneos hacia diseños universales de aprendizaje

Una enseñanza que trata igual a todos profundiza las desigualdades de origen de los estudiantes y genera dificultades de aprendizaje y de participación. La respuesta a la diversidad implica transitar desde enfoques homogéneos, en los que se ofrece lo mismo a todos, hacia estrategias diversificadas que consideren las distintas necesidades, características e identidades de los estudiantes.

El desafío es avanzar hacia “*diseños universales*”, en los que la oferta educativa, los espacios de aprendizaje, el currículo, la enseñanza y la evaluación se diversifiquen y den cabida a las necesidades de todos los estudiantes, en lugar de planificar pensando en “un inexistente alumno estándar” (en cuanto a capacidades, necesidades, cultura o lugar de residencia), y luego realizar acciones individualizadas o diseños especiales para dar respuesta a las necesidades de aquellos estudiantes que no han tenido cabida en una propuesta educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad y no de la diversidad (Blanco R, 2008b).

Del sistema educativo y políticas sectoriales a la sociedad educadora y políticas intersectoriales

La atención a la diversidad y el desarrollo de escuelas inclusivas requiere una mayor articulación de los sistemas educativos y de las escuelas con otras instancias de la sociedad que son fuente de aprendizaje de las personas (familia, centros sociales y culturales, etc), así como el desarrollo de políticas intersectoriales que aborden de manera integral los factores que generan exclusión, marginación y desigualdad dentro y fuera de los sistemas educativos.

El trabajo intersectorial es una necesidad ampliamente asumida que enfrenta numerosas dificultades en la práctica. El trabajo intersectorial, tanto a nivel macro como local, requiere que los diferentes sectores e instancias responsables, directa o indirectamente, de la educación se articulen alrededor de una concepción compartida sobre el desarrollo humano y la inclusión, definiendo de forma conjunta las prioridades, estrategias, funciones y responsabilidades de cada uno para el logro de unos objetivos comunes.

Del trabajo aislado de los docentes a la colaboración entre diferentes actores

Atender la diversidad del alumnado es una tarea compleja que requiere un perfil diferente del docente y un trabajo colaborativo entre diferentes actores de la comunidad educativa.

Atender la diversidad del alumnado es una tarea compleja que requiere un perfil diferente del docente y un trabajo colaborativo entre diferentes actores de la comunidad educativa —docentes entre sí, docentes y familias, alumnos— y otros profesionales que puedan complementar la acción de los docentes y ampliar su capacidad para lograr la plena participación y aprendizaje de todos.

Invertir más en los docentes y otros profesionales es una prioridad para mejorar la calidad de la educación, especialmente la que se ofrece a los grupos marginados. Esto implica, entre otras cosas, distribuir el profesorado de forma equitativa para que haya un número suficiente de docentes calificados en las zonas con mayores necesidades, formar docentes representativos de la diversidad, y desarrollar sistemas de apoyo que colaboren con las escuelas para que todos los estudiantes se beneficien de una enseñanza de calidad.

Todos los docentes, independientemente del nivel en el que se desempeñen, han de tener las competencias necesarias para trabajar en diferentes contextos, atender la diversidad del alumnado y trabajar en colaboración, lo cual supone revisar los modelos de formación inicial y continua que se están desarrollando para reorientarlos desde esta perspectiva. Un aspecto muy ausente en las políticas, y que es de especial importancia para la motivación y permanencia del profesorado, es la inserción laboral, sobre todo cuando los docentes empiezan a trabajar en contextos difíciles y complejos. Contar con el apoyo de docentes más experimentados o mentores permitirá una transición adecuada desde la formación inicial al mundo de trabajo.

En la mayoría de los países existen una serie de recursos e instancias que brindan apoyo (equipos psicopedagógicos o interdisciplinarios, profesores de educación especial, logopedas, fisioterapeutas, psicólogos, orientadores) que son de especial importancia para el desarrollo de escuelas inclusivas. Es fundamental revisar el modelo de intervención de estos profesionales para que tenga una orientación inclusiva, así como definir un sistema de apoyo integral en el que, a partir de una concepción compartida, se distribuyan las distintas responsabilidades y se establezcan instancias de trabajo conjunto. La experiencia ha mostrado que el apoyo más efectivo es aquel que combina servicios externos con instancias de apoyo al interior de los centros con mayores necesidades.

En la educación inclusiva, la intervención de los profesionales de apoyo ha de tener como finalidad colaborar en los procesos educativos de las escuelas para beneficio de todos los estudiantes.

Desde el enfoque de la educación inclusiva, la intervención de los profesionales de apoyo ha de tener como finalidad colaborar en los procesos educativos de las escuelas para que se puedan beneficiar todos los estudiantes y no sólo aquellos que presentan necesidades educativas especiales, como suele ocurrir desde el paradigma de la integración. De esta manera se contribuirá a que la escuela sea cada vez más capaz de responder a la diversidad del alumnado frenando la exclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje que, en muchos casos, son problemas de enseñanza ■

Referencias bibliográficas

BLANCO GUIJARRO, R. (2009): "La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas". En *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Comp. MARCHESI, A.; TEDESCO, J. C. y COLL, C. Madrid: Fundación Santillana/OEI, pp. 87-99.

— (2008 a): "Marco conceptual sobre la educación inclusiva". En *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia Internacional de Educación. Oficina Internacional de Educación. UNESCO, 25-28 de noviembre de 2008, Ginebra, Suiza.

— (2008 b): "Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social". En *La Educación como derecho social hasta la renovación de las prácticas docentes*. Santiago de Chile: OEI, pp. 13-53.

- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2004): *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Versión original en inglés BoothT; Ainscow, Mel Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol, UK 2000.
- CEPAL (2010): *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- LÓPEZ, N. (2004): *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- MUÑOZ, V. (2007): *Aplicación de la Resolución 60/251 de la Asamblea General, de 15 de marzo de 2006*, titulada Consejo de Derechos Humanos. El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Naciones Unidas.
- OREALC/UNESCO (2007): *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: (EPT/PRELAC). UNESCO/OREALC.
<http://www.unesco.cl/esp/sprensa/1721.act>
- (2008): *Segundo Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje, Matemática y Factores Asociados*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- (2010): *Atención y Educación de la Primera Infancia. Informe Regional de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- SEN, A. (1999): *Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo*. Ponencia presentada en la Asamblea Anual del Banco Interamericano de Desarrollo: “Romper el ciclo de la pobreza: Invertir en la infancia”. París 14 de marzo de 1999.
- TOMASEVSKI, K. (2002): “Contenido y vigencia del derecho a la educación”, en *Cuadernos pedagógicos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- TEDESCO, J.C. (2004): “Igualdad de oportunidades y política educativa” en Políticas educativas y Equidad. Reflexiones del seminario Internacional. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Padre Hurtado, UNICEF y UNESCO, pp.59-68.
- UNESCO (2009): *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París.
- (2010): *Llegar a los marginados. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2010*. París: Ediciones UNESCO. www.unesco.org/education
- (2011): *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2010*. Ediciones UNESCO/ París. www.unesco.org/education

Breve currícul

Rosa Blanco Guijarro es Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y cursos de Doctorado en el Programa "Desarrollo psicológico y aprendizaje escolar", en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Especialista en Educación Inclusiva, Educación de la primera infancia e Innovación Educativa en la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Actualmente se desempeña como asesora de la Organización de Estados Americanos e imparte docencia en diversos magíster en el área de educación inclusiva.