

# Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

---

Noviembre 2019 – Abril 2020 / Volumen 13 / Número 2

---

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva  
Facultad de Ciencias de la Educación





Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

## **DIRECCIÓN EDITORIAL**

Mg. Cynthia Duk Homad  
Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva  
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile  
Santa Isabel 1278, Santiago de Chile.  
Fonos: (56-2) 25826760 – 25851307  
cduk@ucentral.cl

## **EDITORAS INVITADAS PRESENTE NÚMERO**

Lic. Rosa Blanco Guijarro y Mg. Cynthia Duk Homad

## **COORDINACIÓN EDITORIAL**

Dra. Sylvia Contreras Salinas  
Dra. Cynthia Martínez-Garrido

## **COMITÉ EDITORIAL**

Lic. Rosa Blanco Guijarro (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Santiago - Chile)  
Dra. Ana Belén Domínguez Gutiérrez (Universidad de Salamanca, Salamanca - España)  
Dra. Sylvia Contreras Salinas (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)  
Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)  
Dr. Eliseo Guajardo Ramos (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca - México)  
Dr. Álvaro Marchesi Ullastres (Universidad Complutense de Madrid, Madrid - España)  
Dra. Odet Moliner García (Universitat Jaume I de Castellón, Castellón - España)  
Dr. F. Javier Murillo Torrecilla (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)  
Dr. Rolando Poblete Melis (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)  
Dr. Arturo Pinto Guevara (Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar - Chile)  
Dra. Paula Riquelme Bravo (Universidad Católica de Temuco, Temuco - Chile)  
Mg. Beatriz Rodríguez Sánchez (Secretaría de Educación Pública, México D.F. - México)

## **CONSEJO CIENTÍFICO**

Dr. Mel Ainscow (Universidad de Manchester, Manchester - Reino Unido)  
Mg. Jaime Bermeosolo (Universidad Católica de Chile, Santiago - Chile)  
Dr. Abelardo Castro (Universidad de Concepción, Concepción - Chile)  
Lic. Fluvia Cedeño Ángel (Corporación Inclusión y Diversidad, Bogotá - Colombia)  
Mg. Soledad Cisternas Reyes (Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)  
Dra. Windyz Ferreira Hidalgo (Universidad Federal de Paraíba, Joao Pessoa - Brasil)  
Dra. Lani Florian (Universidad de Edimburgo, Edimburgo - Reino Unido)  
Dr. Seamus Hegarty (Universidad de Warwick, Coventry - Reino Unido)  
Dr. Víctor Molina Bajamonde (Universidad de Chile, Santiago - Chile)  
Dr. Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina)  
Dr. Rafael Sarmiento Guevara (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)  
Dr. Rodrigo Vera Godoy (Fundación HINENI, Santiago - Chile)

## **EDITA**

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE.

**I.S.S.N. VERSIÓN IMPRESA: 0718-5480**

**I.S.S.N. VERSIÓN DIGITAL: 0718-7378**

**DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: <http://www.rinace.net/rlei/>**

## **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva  
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile  
Santa Isabel, 1278, Santiago de Chile, Chile  
Fonos: (56-2) 25851307 – 25826760  
inclusiva@ucentral.cl



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

# Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480  
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378  
Volumen 13 N° 2  
Noviembre 2019 - Abril 2020

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión en relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, donde se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y las prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena con necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.

- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de octubre y el 30 de abril respectivamente (ver normas de publicación en apartado final).

# ÍNDICE

<b>Editorial: De la Conferencia Mundial de Salamanca al Foro de Cali: 25 Años de Lucha</b>	11
<i>Cynthia Duk y F. Javier Murillo</i>	
<b>SECCIÓN TEMÁTICA: 25 AÑOS DESPUÉS: EL IMPACTO DE SALAMANCA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>	
<b>Presentación: Conmemoración de la Conferencia Mundial de Salamanca y su Influencia en América Latina</b>	17
<i>Rosa Blanco y Cynthia Duk</i>	
<b>El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva</b>	25
<i>Rosa Blanco y Cynthia Duk</i>	
<b>Cinco Dimensiones Claves para avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica</b>	45
<i>Álvaro Marchesi y Laura Hernández</i>	
<b>¿Qué Podemos Aprender de los Sistemas Educativos de Chile, España y Finlandia en el Marco de la Declaración de Salamanca?</b>	57
<i>Ricardo Rosas, James Staig, Guillermo Lazcano, Rosario Palacios, Victoria Espinoza, Mikko Aro y Candelaria Imbernón</i>	
<b>A 25 años de la Declaración de Salamanca y la educación inclusiva: una mirada desde su complejidad</b>	75
<i>Rodolfo Cruz Vadillo</i>	
<b>Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la declaración de Salamanca nuevos y viejos desafíos</b>	91
<i>Cynthia Duk, Tatiana Cisternas y Liliana Ramos</i>	
<b>Reflexiones de los Aportes de la Declaración de Salamanca 25 años Después</b>	111
<i>Catalina Andújar Scheker</i>	
<b>Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual</b>	123
<i>Ismael García Cedillo y Silvia Romero Contreras</i>	

<b>Declaración de Salamanca: Avances y Fisuras desde las ONGs de/para Personas con Discapacidad</b>	139
<i>M<sup>a</sup> Eugenia Yadarola</i>	
<b>Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior</b>	157
<i>Sonia Brito, Lorena Basualto Porra y Luis Reyes Ochoa</i>	
<b>Del Mensaje de Salamanca a la Educación Superior Inclusiva: Un Itinerario por Completar</b>	173
<i>Rafael Félix Bell, Belinda Marta Lema Cachinell, Emma Zulay Delgado Saeteros y Alejandro Nicolás Lema Cachinell</i>	
<i>M<sup>a</sup> Eugenia Yadarola</i>	
<b>ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE</b>	
<b>Discapacidad Intelectual en Primera Infancia: La Perspectiva de los/as Hermanos/as de Niños/as con Síndrome de Down</b>	191
<i>Paola Andreucci Annunziata y Camila Morales Cabello</i>	
<b>Educación en y para la Diversidad de Alumnos en Aulas de Escuelas Primarias de la Ciudad de México</b>	209
<i>Gabriela Begonia Naranjo</i>	
<b>Los Coristas. Análisis Psicoestético y Socioeducativo de un Filme Francés</b>	227
<i>Eduardo Llanos Melussa</i>	
<b>Profesores Noveles y Representaciones de Género en el Marco de la Educación Inclusiva</b>	243
<i>Violeta Quiroz-Fuentes, Melissa Sennas-Vásquez y Sylvia Contreras-Salinas</i>	
<b>Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas</b>	259
<i>Francisco Javier Gil-Llambías, Rodrigo del Valle Martín, Mirza Villarroel Jorquera y Carolina Fuentes Vega</i>	



---

# EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

## Editorial:

# De la Conferencia Mundial de Salamanca al Foro de Cali: 25 Años de Lucha

## From the Salamanca World Conference to the Cali Forum: 25 years of struggle

Cynthia Duk \*<sup>1</sup>  
F. Javier Murillo <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Central de Chile, Chile

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Madrid, España

Este año se cumplen 25 años de un hito educativo y sociopolítico que cambió nuestra forma de ver la educación: la Conferencia Mundial de Salamanca, co-organizada por UNESCO y el Gobierno de España. La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva no puede pasar por alto este acontecimiento sin rendirle un merecido tributo.

Muchas son las razones que justifican esta conmemoración, pero seguramente la más importante es que Salamanca fue la semilla que dio origen al movimiento de educación inclusiva en todo el mundo. Un proceso que desde entonces no ha cesado y se ha ido ampliando hasta convertirse en un desafío que atañe a la educación general, abarcando a todos los estudiantes, a todos los docentes y todas las escuelas.

Tal y como se recoge en el primero de los artículos que componen este número, Álvaro Marchesi, el entonces presidente de la Conferencia de Salamanca, fue muy claro en ese sentido:

*La declaración y el marco de acción aprobados en Salamanca, se convirtieron progresivamente en una referencia mundial y en un impulso constante a políticas y prácticas inclusivas. De alguna manera, el entusiasmo que generó en los participantes se ha ido extendiendo a colectivos cada vez más numerosos como si fuera una piedra lanzada a un estanque que extiende lentamente, pero de forma continua, sus círculos concéntricos. (Blanco y Duk, 2019 p. 27)*

Nuestra revista, desde su aparición en 2007, ha asumido el compromiso de contribuir al movimiento de educación inclusiva, aportando conocimiento y evidencias desde la investigación y la reflexión para favorecer el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas. Como se evidencia en este número, en América Latina, al igual que en otras partes del mundo, los principios y propuestas que promovió la Declaración de Salamanca siguen completamente vigentes e incluso van mucho más allá de lo que se proponía hace 25 años.

¿Es posible una verdadera inclusión en sistemas educativos que son en sí mismos excluyentes? La respuesta no termina de cerrarse. Particularmente en un mundo convulsionado por tanta desigualdad e injusticias, y donde la convivencia pacífica, el diálogo, la empatía y el respeto entre los humanos desde el reconocimiento de sus diferencias, se ven amenazados por crecientes tendencias y actitudes extremistas (racistas,

\*Contacto: [cduk@ucentral.cl](mailto:cduk@ucentral.cl)

xenófobas, homofóbicas, sexistas y clasistas...), que ponen en riesgo la paz y una convivencia democrática e inclusiva. Esta realidad, lejos de desalentarnos, refuerza nuestra convicción del papel que puede y debe jugar la educación como motor de transformación social y la vía, aunque no la única, para lograrla es una educación inclusiva con sentido de justicia social.

En este sentido, remirar la historia y la evolución de las ideas precursoras de Salamanca de cara a los desafíos actuales de la educación, es un ejercicio necesario e inspirador que no solo nos permite profundizar la comprensión sobre el fenómeno de la exclusión, la segregación y sus efectos, sino que nos lleva a concluir que, hoy más que nunca, es necesario redoblar los esfuerzos, si lo que aspiramos es auténticamente una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, como ha sido comprometido en el Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

No es casual que, mientras preparábamos este número, tenía lugar en la ciudad de Cali el “Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación: Todas y Todos los Estudiantes Cuentan”, organizado por la UNESCO en colaboración con el Ministerio de Educación de Colombia (11-13 septiembre de 2019). En este evento, la comunidad internacional, junto con conmemorar el 25° aniversario de la Conferencia Mundial de Salamanca, dio un nuevo impulso a la inclusión en el marco de la Agenda 2030. Con la participación de cerca de 500 representantes de más de 40 países de todos los continentes, el Foro tuvo por objetivo construir un entendimiento común y un compromiso renovado para reforzar la inclusión en la educación entre los responsables de las políticas educativas, los profesionales de la educación, las organizaciones de la sociedad civil, las ONG, las agencias de las Naciones Unidas, los asociados para el desarrollo y el sector privado.

Durante el Foro quedó en evidencia que a pesar de los esfuerzos desplegados por los países para promover una educación equitativa y de calidad para todos, no se ha producido la transformación en los sistemas educativos ni las políticas necesarias, que permitan por ahora visualizar la promesa del ODS4 convertida en realidad al 2030. La situación en el mundo y en particular en la región, respecto de este ambicioso objetivo es compleja. Los datos del instituto de estadísticas de la UNESCO a nivel global muestran que alrededor de 262 millones de niños, niñas y jóvenes siguen sin acceder a la escuela y más de 617 millones no alcanzan los niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas (UNESCO, 2019). Como sabemos, los sectores más desfavorecidos son significativamente los menos beneficiados con servicios de atención y educación de calidad en la primera infancia, persisten altas tasas de abandono escolar, particularmente en educación secundaria y los grupos socialmente marginados tienen limitadas oportunidades de acceso a la educación superior.

En este escenario, el foro fue una instancia relevante para reflexionar sobre los desafíos e intercambiar estrategias orientadas a superar las barreras de acceso y permanencia escolar que persisten a escala mundial y regional, más aun cuando se trata de grupos y personas que forman parte de pueblos históricamente discriminados, o simplemente por su condición de discapacidad, pobreza, migración, género, etnia, identidad u orientación sexual, etc. Con este objetivo, el Foro se organizó en cuatro líneas de acción:

- Formular y adoptar legislación y marcos normativos que sienten las bases para una educación equitativa e inclusiva de calidad,

- Prestar apoyo educativo e institucional de calidad para valorar y responder a la diversidad de estudiantes,
- Desarrollar enfoques generadores de entornos aprendizaje inclusivos para todos los estudiantes, y
- Fomentar la cooperación y establecer alianzas multisectoriales para garantizar la inclusión y la equidad en la educación.

La adopción de una perspectiva amplia y más abierta de la educación inclusiva, como consecuencia de la evolución del pensamiento en estos 25 años, se plasmó tanto en las ponencias como en los debates generados en las diversas mesas temáticas, resaltando el papel que jugaron los grupos que suelen tener menos voz o estar subrepresentados (juventud, discapacidad, indígenas, personas LGBTI), cuya participación activa no solo enriqueció el debate desde las visiones y vivencias de las partes interesadas, si no que puso en primer plano la urgencia de los cambios necesarios para avanzar en la dirección de deseada.

Vernor Muñoz, actual director de la Campaña Mundial por la Educación (CME), en una entrevista realizada durante el Foro planteó lo siguiente:

*En un momento de retrocesos para los derechos humanos en el mundo y en la región, la oportunidad de fortalecer la educación desde una perspectiva de derechos e inclusión, es muy animadora. Pensamos que, en la celebración de los 25 años del Marco de Acción de Salamanca, los instrumentos de derechos humanos pueden tener un impulso importante en materia de inclusión educativa, lo que va más allá de las personas con discapacidad y abarca los derechos y necesidades de todas las poblaciones que han sido históricamente discriminadas. Pero, no podemos ser ingenuos. Un profundo abismo entre la retórica y la práctica ha sido una constante en América Latina y el Caribe. Tenemos Constituciones, leyes y políticas maravillosas; sin embargo, vemos un recrudecimiento de los problemas que las personas enfrentan.*

Atendiendo a esta realidad, en el acto de clausura del Foro de Cali, Seamus Hegarty quien presidió el Concejo Científico de la Conferencia de Salamanca, en su discurso de cierre hizo un llamado de atención, planteando lo siguiente:

*No queremos esperar otros 25 años para hacer de nuevo un balance. Dentro de diez años, el 2030, la comunidad mundial revisará los ODS, incluido el compromiso de proporcionar una educación inclusiva y de calidad para todos, suscrito en numerosos documentos. Tampoco me quedan 25 años, y me gustaría ver un movimiento significativo hacia los compromisos que hemos asumido. Las generaciones jóvenes quieren un mundo mejor y más inclusivo para ellos y para sus hijos, tampoco quieren más retrasos.*

*En mis palabras finales, quiero centrarme en las dos objeciones más comúnmente formuladas a la demanda de una educación universal e inclusiva: no sabemos cómo hacerlo; e incluso si lo hiciéramos, no podemos permitirnoslo.*

*Mi respuesta a aquéllos que dicen que “no sabemos cómo hacerlo”, es que ¡no han prestado suficiente atención! Cada vez hay más ejemplos a nivel nacional, distrital y escolar, donde niños y jóvenes están accediendo a oportunidades de aprendizaje en contextos inclusivos, algunas de estas experiencias han sido presentadas en este mismo Foro. Así es que realmente sabemos cómo hacerlo. Aunque cada contexto es diferente y replicar experiencias de los demás rara vez es una buena solución, hay mucho que podemos aprender y donde inspirarnos como resultado de la práctica disponible actualmente. En cuanto al costo, a los recursos, recordemos lo rico que es nuestro planeta. Dirijo su atención a tres áreas:*

- ✓ **Gasto Militar Global:** Según el Instituto Internacional de Investigación para la Paz de Estocolmo, el gasto militar de todo el mundo en 2018 ascendió a 1,8 billones de dólares(<https://www.sipri.org/>) Como punto de

*comparación, esta cifra es seis veces mayor que el PIB de Colombia. Hace años, el Equipo de Monitoreo Global, calculó que el acceso universal a la educación podría financiarse con tan solo cuatro días de gasto militar mundial.*

- ✓ *Evasión de impuestos y evasión fiscal: Es difícil, si no imposible, calcular la pérdida total para las economías nacionales producto de la evasión y manipulación fiscal. Sin embargo, algunas estimaciones están disponibles. Los investigadores del Fondo Monetario Internacional (FMI) han calculado una pérdida para los gobiernos de 600.000 millones de dólares del sector empresarial internacional (Crivelli, de Mooij y Keen, 2016). La Red de Justicia Tributaria ha estimado una pérdida de 500.000 millones de dólares debido al cambio de beneficios por parte de las corporaciones internacionales. Estas cifras son estimaciones mínimas y no tienen en cuenta la evasión fiscal por parte de los particulares, las ineficiencias en la recaudación de impuestos o las distorsiones económicas causadas por la industria de la evasión fiscal.*
- ✓ *Residuos alimentarios mundiales: Posiblemente el ejemplo más impactante se refiere a los residuos de alimentos. La Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) ha calculado que un tercio de los alimentos producidos para el consumo humano se pierden o se desperdician, con un costo anual estimado de 990.000 millones de dólares<sup>1</sup>.*

*Podrían añadirse más ejemplos a esta lista, pero el punto principal es claro: a nivel mundial, no hay escasez de recursos para las actividades que se consideran necesarias y deseables. Todas las acciones requeridas, plasmadas en el Compromiso de Cali, son asequibles. No nos faltan recursos, sino mayor voluntad política. Todos nuestros países se han comprometido a proporcionar una educación inclusiva y de alta calidad para todos los niños, niñas y jóvenes, ¡y podemos permitirnoslo! No esperemos otros 25 años antes de cumplir con ese compromiso.*

El Compromiso de Cali reafirma la importancia de garantizar el acceso a tener oportunidades de aprendizaje de alta calidad para todos los niños y jóvenes. Establece los principios que subyacen a la equidad y la inclusión en la educación y describe los ámbitos en los que es necesario tomar medidas. Sobre todo, pone de relieve la necesidad urgente de ponerse en acción si se desean cumplir las numerosas promesas, a nivel nacional e internacional. En este enlace se puede consultar el “Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación”: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa) 25 años entre Salamanca y Cali, cinco lustros de lucha que, reconociendo lo mucho logrado, nos indican el largo camino que aún tenemos por delante.

## Referencias

- Crivelli, E., de Mooij, R. y Keen, M. (2016). Base erosion, profit shifting and developing countries. *Public Finance Analysis*, 72(3), 268-301.  
<https://doi.org/10.1628/001522116X14646834385460>
- Blanco, R. y Duk, C. (2019). El legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Global education monitoring report*. París: UNESCO.

---

<sup>1</sup> <http://www.fao.org/save-food/resources/keyfindings/en/>

# ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva



## **Presentación**

# **Conmemoración de la Conferencia Mundial de Salamanca y su Influencia en América Latina**

## **Commemoration of the Salamanca World Conference and its influence in Latin America**

Rosa Blanco \*

Cynthia Duk

Universidad Central de Chile, Chile

Este monográfico está dedicado a la conmemoración de los 25 años de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, celebrada en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, y organizada por la UNESCO y el Gobierno de España. Esta Conferencia constituyó un compromiso internacional de gran trascendencia para avanzar en el cumplimiento del derecho a la educación, particularmente de los estudiantes con necesidades educativas especiales y otros en situación de exclusión, sentando las bases para el desarrollo de escuelas y sistemas educativos inclusivos, que se han ido reforzando y profundizando en compromisos internacionales posteriores. Junto con celebrar el aniversario de la Conferencia, se da cuenta de su contribución e influencia en América Latina, desde la perspectiva de diferentes actores educativos de cinco países de la región.

En Salamanca se dieron cita representantes de alto nivel de 92 gobiernos y de 25 organismos internacionales y ONGS, así como especialistas, representantes de colectivos docentes y profesionales con el propósito de reafirmar su compromiso de la Educación para Todos, representando un nuevo punto de partida para hacer efectivo su derecho a educarse en las escuelas de su comunidad, es decir, a la escuela que debiera acudir si no tuviera ninguna discapacidad" (Artículo 18, UNESCO, 1994).

La Conferencia se centró en dos grandes preocupaciones: Garantizar a todos los niños, en particular con necesidades educativas especiales, el acceso a las oportunidades educativas y; actuar para conseguir que sean de calidad. La reflexión y los debates se organizaron en torno a cuatro temas; políticas y legislación; factores escolares; perspectivas comunitarias, asociaciones y redes. Los compromisos adoptados por todos los participantes, como resultado de los trabajos realizados, quedaron expresados en la Declaración y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, estableciendo un conjunto de principios, disposiciones y recomendaciones para guiar la acción de los gobiernos, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales.

Salamanca marcó sin duda un hito en materia de educación inclusiva por varias razones. En primer lugar, porque dio visibilidad y puso en el primer plano a uno de los grupos sociales más excluidos y segregados de la educación, y con frecuencia ausentes en las políticas y reformas educativas. De esta manera se dio continuidad a los compromisos

---

\*Contacto: [rblanco.guijarro@gmail.com](mailto:rblanco.guijarro@gmail.com)

adoptados en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien 1990, donde una de las recomendaciones fue “universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, tomando medidas sistemáticas para reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos más desasistidos, prestando especial atención a las necesidades de aprendizaje de las personas impedidas y tomar medidas para garantizar a estas personas la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo (Artículo 3, UNESCO, 1990).

Significó también una oportunidad para reforzar el artículo 6 de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobadas por la Asamblea de Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993, donde se expresa que “los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, recibiendo los apoyos apropiados y velando porque la educación de las personas con discapacidad sea una parte integrante del sistema de enseñanza” (ONU, 1993, p.16).

Aunque el foco de Salamanca fueron las necesidades educativas especiales, los principios y propuestas de su marco de Acción constituyeron un primer compromiso internacional para avanzar hacia el desarrollo de escuelas inclusivas que acojan y reconozcan la diversidad del alumnado y transformen su organización, cultura y prácticas para favorecer la participación y el aprendizaje de todos. Para lograr este propósito, otro gran mensaje de la Conferencia fue la necesidad de transformar los sistemas educativos –currículum, evaluación, formación docente, entre otros–, así como la educación y servicios de educación especial para apoyar los procesos de inclusión.

Los principios y propuestas de Salamanca han tenido una influencia significativa en los países de la región, aunque persisten numerosas barreras y desafíos, tal como lo expresan los diferentes autores de este monográfico, para que todas las escuelas, y no solo parte de ellas se comprometan con la inclusión. Una posible explicación es que la Conferencia tuvo lugar en un escenario regional de entusiasmo y transformaciones significativas, que situaban la educación como elemento central para el desarrollo con equidad y el fortalecimiento de las democracias, incipientes en muchos países tras un periodo de dictaduras.

En la década de los noventa se inician reformas educativas, acompañadas de grandes inversiones, que, sin descuidar el aumento de la cobertura, se centran fundamentalmente en la transformación curricular y la gestión de los sistemas educativos para lograr una educación de calidad con equidad, asegurando aprendizajes de igual calidad para toda la población escolar, especialmente para la que se encuentra en situación de mayor vulnerabilidad (OREALC/UNESCO, 2001, p. 53). Este escenario constituyó un terreno propicio para adoptar los principios y propuestas de Salamanca, especialmente en una región caracterizada por grandes desigualdades educativas y sociales, y una acentuada fragmentación social, cultural y educativa.

Junto con esta situación favorable al cambio educativo en los países, otro factor que influyó de manera importante fue el rol de la UNESCO, y particularmente de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, en el impulso y seguimiento de la Agenda de Salamanca y de otros compromisos internacionales posteriores. Una de las principales acciones de la UNESCO ha sido posicionar la educación

inclusiva en la agenda de las políticas educativas, mediante la realización de foros técnico-políticos con ministros de educación y otros responsables de las políticas educativas, fomentando el diálogo, la promoción de ideas y el intercambio entre los países.

En este sentido, resulta relevante el compromiso adoptado en la VI Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, celebrada en Kingston, Jamaica, 1996, donde por primera vez una de las recomendaciones hace referencia al principio rector de Salamanca al establecer la necesidad de "Fortalecer las condiciones y estrategias que favorecen el desarrollo de las escuelas para que atiendan niños con necesidades especiales o que presentan dificultades de aprendizaje debidas a diferentes causas, tales como: discapacidades físicas, enseñanza o escolaridad inadecuada y ambientes sociales marginados. Las escuelas integradoras favorecen la igualdad de oportunidades, proporcionan una educación más personalizada, fomentan la solidaridad y cooperación entre los alumnos y mejoran la calidad de la enseñanza y la eficacia de todo el sistema educativo" (OREALC/UNESCO, 1996).

Una década después se dio otro paso importante en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe "PRELAC II"-, que tuvo lugar en 2007 en Buenos Aires, Argentina. En ella se debatió el documento base "Educación de calidad para Todos: un asunto de derechos humanos" en el que se considera la educación como un bien público y un derecho del que nadie puede estar excluido, definiendo la calidad de la educación a través de cinco dimensiones: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia (OREALC/UNESCO, 2007). En la Declaración de Buenos Aires se establece que "es urgente avanzar hacia sistemas y centros educativos más inclusivos, formulando estrategias que contribuyan a romper el circuito de reproducción de la pobreza y la exclusión social" (OREALC/UNESCO, 2007). En este contexto, los ministros de educación de comprometieron a desarrollar políticas inclusivas con miras a la mejora de la calidad y la pertinencia de la educación que incidan en todos los actores del sistema educativo.

Junto con la realización de los foros técnico-políticos, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, ha prestado asistencia técnica para la formulación de normativas, políticas y planes, así como para el desarrollo de experiencias locales de inclusión, con la finalidad de apoyar a los países adquirir la experiencia necesaria para su expansión y generalización, que fue una de las recomendaciones de Salamanca. Otra acción de especial relevancia ha sido el fortalecimiento de capacidades de los responsables y gestores de políticas, docentes, formadores de docentes y sociedad civil, así como la producción y difusión de documentos y materiales de formación para apoyar el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas.

Con la Conferencia de Salamanca la UNESCO puso en marcha el motor para avanzar hacia sistemas educativos y escuelas más inclusivas, y ha seguido impulsando la agenda internacional en esta dirección, desarrollando nuevas perspectivas que han favorecido el avance del pensamiento y el desarrollo de políticas y prácticas. En este sentido cabe destacar la Conferencia Internacional Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro, organizada por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en 2008, donde se amplía la perspectiva de la inclusión, concibiéndola como un proceso permanente cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad de los educandos y de las comunidades y eliminando toda forma de discriminación.

El impulso más reciente se produce con la Agenda Mundial de Educación 2030 para avanzar hacia el ODS4: "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y

promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. Desde esta perspectiva la equidad y la inclusión están en la base de una educación de calidad y ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos (UNESCO, 2015).

La relevancia y el legado de la Conferencia de Salamanca ameritan un número monográfico en su 25 aniversario, como un reconocimiento de su contribución al desarrollo de una educación inclusiva de calidad, que es la preocupación central de esta revista. Los artículos temáticos abordan los principales temas y propuestas de la Conferencia, dando cuenta de las perspectivas y recorridos realizados en algunos países de América Latina en los distintos ámbitos. Desde la situación en el campo de la educación inclusiva, pasando por el desarrollo de políticas, la transformación de la educación especial, los sistemas de apoyo, la formación inicial de los docentes, el rol de las asociaciones de las personas con discapacidad y sus familias, y la inclusión en Educación Superior.

En el primer artículo, Rosa Blanco y Cynthia Duk, desarrollan un análisis y reflexión de lo que ha significado la Conferencia de Salamanca, desde las voces de ocho participantes en la misma, incluidas las autoras. Se destacan sus principales mensajes y contribuciones en el desarrollo del pensamiento, políticas y prácticas inclusivas y su influencia en los países de América Latina, concluyendo con las principales amenazas y los desafíos para avanzar hacia escuelas y sistemas educativos inclusivos.

En siguiente trabajo, Álvaro Marchesi y Laura Hernández analizan los avances y los desafíos sociales y educativos en los países latinoamericanos, destacando los temas emergentes del del siglo XXI, pero sin olvidar la agenda pendiente del siglo XX. Desarrollan cinco prioridades políticas, sociales y educativas que impulsarían la inclusión social y educativa: los acuerdos políticos, la prioridad de la infancia, el fortalecimiento de la profesión docente, la transformación cultural y el cambio en las actitudes.

El artículo de Ricardo Rosas, James Staig, Guillermo Lazcano, Rosario Palacios, Mikko Aro y Calendaría Ibernón, ofrece un análisis comparado de los sistemas de Educación Especial de Chile, España y Finlandia, desde la perspectiva de la Declaración de Salamanca. Se examinan varias dimensiones: contexto general de los sistemas educativos, orientación epistemológica de la Educación Especial, marcos regulatorios, procedimientos de detección y derivación de niños con NEE, la estructura de los servicios de atención a la diversidad y las estrategias de inclusión de los estudiantes con NEE.

Rodolfo Cruz analiza las implicaciones de tuvo en México la Declaración de Salamanca, desde la transformación de la educación especial y el desarrollo de políticas de Integración Educativa, hasta llegar a los principios de una escuela inclusiva de la actual política. El autor plantea cinco preguntas complejas en torno a los retos, tensiones y disputas sobre la puesta en marcha y concreción de los ideales inclusivos, con objeto de favorecer la reflexión sobre su implementación desde una perspectiva situada, que considere las distintas realidades de los países.

El artículo de Cynthia Duk, Tatiana Cisternas y Liliana Ramos aborda el tema de la formación inicial docente desde un enfoque inclusivo, analizando la influencia de los cambios propuestos en Salamanca en relación con las escuelas y docentes, así como su presencia en las políticas educativas de Chile. Se revisan tres propuestas sobre las capacidades que debe promover la formación inicial docente para encarnar los principios de la inclusión educativa, proponiendo, a partir de dicho análisis, cuatro competencias

fundamentales para la formación de todos los profesores y algunas recomendaciones para las políticas educativas.

El artículo de Catalina Andujar, aborda un tema clave para la inclusión, el apoyo a los aprendizajes para que ningún estudiante se quede atrás, destacando los aportes de Salamanca en este ámbito. Aborda las condiciones para el desarrollo de escuelas inclusivas con énfasis en el apoyo a los aprendizajes, como denominador común de los mejores sistemas educativos del mundo. Presenta algunas experiencias y políticas de apoyo de República Dominicana, concluyendo con una reflexión sobre los riesgos de una visión limitada de los apoyos y la necesidad de desarrollar marcos y políticas integrales de apoyo.

Ismael García y Silvia Romero, analizan la influencia de la Declaración de Salamanca en la atención a la diversidad en México, haciendo un breve recorrido de los principales cambios en la organización y legislación de la educación desde la década de los noventa, así como los problemas que han ido surgiendo en relación con el papel que la Educación Especial debe jugar dentro del movimiento de Educación Inclusiva. Argumentan que, si bien la Educación Especial requiere una transformación profunda no debe desaparecer, pues es parte esencial del tránsito hacia la Educación Inclusiva.

María Eugenia Yaradola hace una reflexión sobre el aporte de la Conferencia de Salamanca a las Organizaciones no Gubernamentales de y para las personas con discapacidad y sus familias, en la defensa por una inclusión educativa. Analiza también algunas de las fisuras del Marco de Acción que han limitado un avance más decidido hacia una educación inclusiva con ejemplos de las políticas y prácticas de Argentina. Finaliza con una serie de desafíos para que las ONGS/PCDF sean realmente inclusivas e incidan en la construcción de sistemas educativos y sociedades más inclusivas.

La Educación Superior fue poco tratada en la Conferencia de Salamanca, pero actualmente es uno de los desafíos emergentes en la Región, como consecuencia de los procesos de inclusión en niveles anteriores. Sonia Brito y Lorena Basualto, problematizan la inclusión en Educación Superior, desde el desarrollo del binomio social y educativo, como una forma de enfrentar la educación desde una arista social, donde es considerada como un derecho humano y, por tanto, intrínsecamente inclusiva. Parten del supuesto que la educación es un quehacer esencial del progreso de la humanidad que posibilita el desarrollo de las personas y potencia sus capacidades en aspectos morales, sociales y culturales.

Rafael Bell, Belinda Lema, Emma Zulay y Alejandro Lema, hacen una reflexión acerca de la comprensión y el carácter de la educación superior inclusiva, en lo referido a las personas con discapacidad, y su desarrollo en el Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional, Administrativa y Comercial (ITF) de Guayaquil, Ecuador, como expresión de la respuesta a la necesidad de avanzar hacia el itinerario delineado en Salamanca. Basándose en una investigación realizada en dicha institución aportan elementos sobre su recorrido y etapas en materia de inclusión.

La sección de trabajos libres consta de cinco artículos. El primer artículo, cuya autora es Paola Andreucci, trata el tema de la atención temprana, que fue una de las prioridades del Marco de Acción de Salamanca. Aborda la discapacidad intelectual desde una perspectiva sistémico-familiar, relevando el aporte de los distintos miembros en la construcción del fenómeno, dando la voz a los/as hermanos/as de niños/as con síndrome de Down, indagando en sus representaciones respecto de sí mismos, sus hermanos/as en situación de discapacidad y su rol en la familia.

Gabriela Naranjo, analiza cómo se asumen en las aulas los desafíos de la inclusión en la actual política educativa mexicana, a partir de registros etnográficos de la práctica de cinco maestros en escuelas primarias de la Ciudad de México. Las etnografías consideran las perspectivas de los docentes sobre la diversidad de sus alumnos, los desafíos que plantea a su trabajo cotidiano y las formas en que los afrontan. Enfatiza la necesidad de complejizar la mirada sobre el trabajo docente y generar las condiciones necesarias para hacer viable en las aulas una educación inclusiva.

Eduardo Llanos desarrolla un análisis de la película francesa “Los coristas” (*Les choristes*), que muestra un caso de intervención e innovación pedagógica con niños en riesgo social. Examina seis dimensiones del filme (interpersonal, intrapersonal, transpersonal, ideológica, simbólica y estética), haciendo un análisis mediante seis niveles de comprensión y apreciación: descriptivo, inferencial, interpretativo, valorativo, introspectivo y heurístico o creativo.

Violeta Quiroz, Melissa Sennas y Sylvia Contreras, abordan las representaciones de género en los profesores noveles de educación general Básica de Chile, desde el marco de la educación inclusiva, mediante la realización de un estudio cualitativo descriptivo. Entre los hallazgos, aprecian una transición en la categoría de género asociado al biologismo y también a lo sociocultural, observándose inconsistencias y contradicciones con sus discursos respecto a la Educación Inclusiva.

El último artículo de Francisco Javier Gil-Llambías, Rodrigo del Valley, Mirza Villarroel y Carolina Fuentes, se enmarca en las políticas de acceso inclusivo a la Educación Superior en Chile, a través del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Se ofrece una caracterización de estudiantes de la cohorte 2017 de este programa en comparación con estudiantes de un Grupo Control y, se investiga su desempeño académico en las universidades Católica del Norte, de Santiago de Chile y Católica de Temuco.

El presente monográfico puede ser leído como un patrimonio del camino recorrido por los países de América Latina desde Salamanca para garantizar a toda la ciudadanía, y particularmente a quienes están excluidos o segregados, el derecho a una educación equitativa e inclusiva de calidad, que respete y valore la diversidad humana y contribuya al desarrollo de sociedades más justas, inclusivas y democráticas. Queda mucho por recorrer, pero, como expresan diversos autores el camino iniciado en Salamanca no tiene retorno porque la mayoría de sus mensajes siguen vigentes e inconclusos.

## Referencias

- OREALC/UNESCO. (1996). *Declaración VI Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Kingston, Jamaica*. Santiago de Chile: UNESCO.
- OREALC/UNESCO. (2001). *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- OREALC/UNESCO. (2007). *Educación de calidad para Todos: Un asunto de Derechos Humanos. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe EPT/PRELAC*. Santiago de Chile: UNESCO.
- OREALC/UNESCO. (2007). *Declaración de Buenos Aires. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Buenos Aires*. Santiago de Chile: UNESCO

Organización de Naciones Unidas. (1993). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Nueva York, NY: ONU.

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. París: UNESCO.

UNESCO. (1994). *Informe final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España. París: UNESCO.

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. París: UNESCO.

## Breve CV de las autoras

### Rosa Blanco

Directora de la Organización de Estados Iberoamericanos en Chile entre 2012 y 2018. Especialista regional en educación inclusiva y educación de la Primera Infancia de la Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe, entre 1994 y 2011, ejerciendo la dirección interina entre 2007 y 2008. Asesora técnica del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial y del Centro de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación de España entre 1986 y 1994. En la actualidad presta asesoría y docencia en el área de Formación Continua y de Investigación del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile, además es profesora visitante del Postgrado de Especialización en Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad, e investigadora en el área de inclusión de Personas con Discapacidad de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Ha realizado diversos estudios y numerosas publicaciones sobre educación inclusiva, educación de la primera infancia, calidad y equidad de la educación. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6263-3004>. Email: [rblanco.guijarro@gmail.com](mailto:rblanco.guijarro@gmail.com)

### Cynthia Duk

Directora del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva y del programa de Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile. Además, es Directora/editora de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva que publica la Facultad de Educación en colaboración con la RINACE. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Su línea principal de desarrollo e investigación es la inclusión y la diversidad en educación, con énfasis en el desarrollo de escuelas inclusivas. Lideró un Proyecto I+D de Conicyt, fruto del cual se construyó el Modelo INCLUSIVA para evaluar y mejorar la respuesta de la escuela a la diversidad; así como el Estudio del Mineduc “Criterios y orientaciones para flexibilizar el currículo en los distintos niveles de enseñanza”. Tiene varias publicaciones y ha diseñado numerosos programas y materiales de formación y desarrollo profesional, destaca el material de formación docente Educar en la Diversidad para los países del MERCOSUR y el Diplomado e-learning de la OEI, “Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad” para Iberoamérica. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8443-0707>. Email: [cduk@ucentral.cl](mailto:cduk@ucentral.cl)



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva



## El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva

### The Legacy of the Salamanca Conference on the Thinking, Policies and Practices of Inclusive Education

Rosa Blanco \*  
Cynthia Duk

Universidad Central de Chile, Chile

En el presente artículo desarrollamos un análisis y reflexión sobre el legado de la Conferencia Mundial de Salamanca y su Marco de Acción después de 25 años, desde la perspectiva de algunos de los principales protagonistas involucrados en su organización, desarrollo y seguimiento. Este trabajo pretende aportar a la reflexión resignificando los mensajes de Salamanca, a la luz de sus contribuciones, aspectos no resueltos en estos años y de los desafíos que enfrentan los países de América Latina para avanzar hacia escuelas y sistemas educativos inclusivos. Se trata de una construcción colectiva que recoge las voces de seis actores relevantes que, junto con las autoras, participaron desde distintos roles en la Conferencia. Los relatos de los participantes convocados fueron construidos en base a un guion temático que orientó la reflexión. Se realizó un análisis de contenido en relación con dichas unidades temáticas y otras que emergieron. Posteriormente, se triangularon las textualidades con los principios y propuestas de la Declaración y marco de acción de Salamanca, integrándose en una narrativa que dio forma a este artículo. Como resultado del análisis realizado se plantean cinco desafíos y algunas orientaciones de política para avanzar hacia una educación equitativa e inclusiva de calidad en Latinoamérica.

**Descriptor:** Conferencia de Salamanca; Educación inclusiva; Necesidades educativas especiales; Políticas educativas, Derecho a la educación.

In this paper, we develop an analysis and reflection on the legacy of the Salamanca World Conference and Framework for Action after 25 years, from the perspective of some of the main actors involved in its organization, development and monitoring. This work aims to contribute to the reflection by signifying the messages of Salamanca, realizing both their contributions, unresolved aspects over the years, and the challenges that Latin American countries face to move schools and educational systems in an inclusive direction. This is a collective construction that includes the voices of six relevant actors who together with the authors, took different roles at the Conference. The invited participants produced their accounts based on a thematic script that guided the reflection. A first content analysis was carried out in relation to these thematic units and others that emerged. Then, textualities were triangulated with the principles and proposals of the Salamanca Declaration and Framework for Action, integrating it into a narrative that shaped this article. As a result of this analysis, five challenges and some policy orientations are proposed in order to move towards an equitable and inclusive quality education in Latin America.

**Keywords:** Salamanca conference; Inclusive education; Special educational needs; Educational policies; Right to education.

---

\*Contacto: [rblanco.guijarro@gmail.com](mailto:rblanco.guijarro@gmail.com)

## Introducción

Este año se celebra el 25 aniversario de la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, organizada por UNESCO en colaboración con el Ministerio de Educación de España, que tuvo lugar en Salamanca en junio de 1994. Es innegable el papel histórico y la gran influencia que, a nivel internacional y en particular en América Latina, ha tenido su Declaración y Marco de Acción durante estos años, convirtiéndose en un referente que ha incidido en la transformación de las concepciones, las políticas y las prácticas educativas para avanzar hacia escuelas y sistemas educativos inclusivos.

Junto con conmemorar el significado del mensaje de Salamanca y sus propuestas para el fortalecimiento de los compromisos con la equidad y la inclusión de todos los estudiantes, en especial de aquellos más vulnerables a la exclusión y discriminación, este trabajo pretende aportar a la reflexión a partir de un análisis valorativo de su contribución en América Latina, dando luces sobre los desafíos pendientes y las acciones futuras para seguir avanzado con pasos más seguros hacia una educación inclusiva de calidad para todos/as.

La relevancia y novedad de este artículo es que recoge las voces y se articula en torno a las reflexiones de seis actores que, al igual que las autoras, estuvieron involucrados en la Conferencia y que en estos 25 años, desde distintos espacios y roles, han mantenido su compromiso con las ideas precursoras de Salamanca, contribuyendo al movimiento de la educación inclusiva. De esta forma, el presente artículo da cuenta, desde distintos puntos de vista y trayectorias profesionales, del sentido y relevancia que cada uno le atribuye a Salamanca, las luces y sombras que aprecian en la aplicación de sus postulados, así como los nuevos desafíos y amenazas que en el transcurso del tiempo han surgido, proponiendo orientaciones de política que sería deseable impulsar para la transformación de los sistemas educativos y las escuelas desde una perspectiva inclusiva.

El proceso desarrollado para recabar las voces de los actores consistió en la elaboración de un guion de preguntas organizadas en torno a cuatro temas centrales: relevancia y significados de la conferencia en el contexto histórico; vigencia del mensaje de Salamanca y sus ideas fuerza; evolución del pensamiento e impactos posteriores en las representaciones, actitudes, políticas y prácticas educativas; desafíos y propuestas para avanzar de manera sostenida hacia sistemas educativos y escuelas inclusivas. Se convocó a participar a un grupo de ocho actores que estuvieron directamente involucrado, desde diferentes roles, en la Conferencias. Seis de ellos respondieron positivamente a la invitación, enviando sus aportes a las autoras. Se realizó un primer análisis de contenido en relación con dichas unidades temáticas y otras que emergieron, identificando diversas impresiones y puntos de vista de los distintos actores. Se triangularon las textualidades de los autores con los principios y propuestas de la Declaración y Marco de Acción de Salamanca, integrándolos en una narrativa que dio forma a este artículo. Una vez finalizado el texto fue devuelto a los participantes para su retroalimentación y aprobación final.

## 1. Relevancia de la Conferencia Mundial de Salamanca: El nacimiento del movimiento de la educación inclusiva

En este apartado se exponen las apreciaciones sobre la relevancia de la Conferencia para el movimiento de la educación inclusiva, desde la perspectiva de algunos de sus principales protagonistas.

Álvaro Marchesi, quien desde su cargo de Secretario de Estado de Educación de España presidió la Conferencia, expresa: “fue un acontecimiento extraordinario por dos razones principales. En primer lugar, por la participación. Representantes de más de cien países y un amplio número de organizaciones no gubernamentales se dieron cita en Salamanca para reflexionar sobre la inclusión educativa. En segundo lugar, por la declaración y el marco de acción aprobados, convertidos progresivamente en una referencia mundial y en un impulso constante a políticas y prácticas inclusivas. **De alguna manera, el entusiasmo que generó en los participantes se ha ido extendiendo a colectivos cada vez más numerosos como si fuera una piedra lanzada a un estanque que extiende lentamente, pero de forma continua, sus círculos concéntricos**”.

Lena Saleh, quien lideró desde la UNESCO la organización de la Conferencia, señala “Salamanca nació en 1994, pero fue concebida en 1982, después de un período de gestación de doce años de trabajo intensivo liderado por la UNESCO con socios de todo el mundo. Fue un esfuerzo acumulativo de desarrollo, preparando el terreno para un cambio de mentalidad y de la práctica. No es exagerado, afirmar que la Declaración y Marco de Acción de Salamanca, constituyen el paso fundamental que generalizó el tema la inclusión en los programas de desarrollo a nivel mundial. A partir de allí, nace un movimiento, que desafió las políticas y prácticas de exclusión convirtiéndose en una herramienta con fuerte impacto sobre las innovaciones en el área. **¡Puede que Salamanca no fuera la panacea, pero puso en marcha la maquinaria para cambiar las escuelas!**”

Mel Ainscow, que participó como ponente desde su rol de coordinador del Proyecto de Formación Docente de la UNESCO: Necesidades Especiales en el Aula, comenta: “Participé en la conferencia de Salamanca y recuerdo que entre los integrantes había una atmósfera de trabajo espléndidamente positiva, pero **dudo que alguno de nosotros haya pensado que seguiríamos discutiendo su impacto 25 años después**”. Marchesi comparte esta impresión: “los participantes vivimos un entusiasmo colectivo difícil de olvidar y en él encontramos compañeros y amigos de diferentes países y sensibilidades que compartían un ideal común. **Fue una llamada colectiva a la acción, al trabajo conjunto, a la superación de barreras y obstáculos, a la construcción de un mundo mejor.** Salamanca impulsó relaciones y facilitó la creación posterior de redes de colaboración entre países que más tarde cristalizarían en programas innovadores a favor de la inclusión educativa”.

Seamus Hegarty, Presidente del Consejo Académico de la Conferencia, destaca que su principal contribución fue “**centrar la atención en un grupo de niños que, cuando no estaban excluidos de la escuela, tendían a tener un estatus inferior dentro en los sistemas educativos nacionales.** Es significativo que las NEE y la discapacidad apenas aparecieran en la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien en 1990. Salamanca jugó un rol importante al considerar las necesidades de estos estudiantes en el centro de la formulación de políticas educativas y la necesidad de destinar los recursos necesarios”.

En la misma línea, Eliseo Guajardo, delegado de México en la Conferencia, afirma que “la organización de esta conferencia era necesaria para reafirmar los compromisos adoptados en Jontiem para el grupo de los alumnos con discapacidad, que se cruza –no únicamente, pero sí en gran medida– con poblaciones pauperizadas y **sacudir los sistemas especiales de educación, muchas veces urbanos, minoritarios y elitistas**”.

Para Gerardo Echeita, uno de los expositores de la Conferencia, “fue y es, por una parte, un referente indiscutible para la comprensión y desarrollo de políticas y prácticas educativas hacia una educación más inclusiva y por otra, una conferencia sectorial sobre las “necesidades educativas especiales”. Esto, aunque tiene algo de paradójico, a mi modo de ver, **no es contradictorio el hecho de considerar que este alumnado sea el primero de la fila en nuestras preocupaciones, es una cuestión de justicia**. Pero que sean los primeros no quiere decir que sean los únicos”.

Los principios y propuestas del Marco de Acción de Salamanca se fueron adoptando en mayor o menor medida en los países de América Latina, pudiéndose hablar de un antes y un después en lo que se refiere a la educación de los estudiantes con NEE, particularmente de aquellos con discapacidad, e impulsar el desarrollo de escuelas inclusivas.

## **2. Principales contribuciones y ambigüedades de la Conferencia de Salamanca**

La Conferencia de Salamanca fue visionaria y pionera en muchos aspectos y la mayoría de sus principios y propuestas siguen vigentes, otros, sin embargo, fueron ambiguos, dando lugar a interpretaciones o resquicios que han limitado avanzar de forma más decidida hacia sistemas educativos inclusivos y, algunos conceptos y propuestas se han ido redefiniendo y evolucionando con el paso del tiempo.

Como afirma Ainscow, “era inevitable que en la conferencia hubiera disputas entre representantes de algunos países y organizaciones argumentando la necesidad de la continuidad de una provisión educativa separada para grupos particulares de estudiantes. Como resultado el documento contiene algunas ambigüedades que posteriormente se han hecho evidentes cuando se usan en la práctica”.

Guajardo, por su parte, expresa “desde una mirada crítica y sin prejuicios, creo que bien vale la pena una relectura del informe final de la Conferencia para corregir viejos errores y formular nuevas respuestas para la equidad educativa”. Pero reconoce que “**La educación Inclusiva no tendría la aceptación que tuvo en tan breve tiempo sin Salamanca**”

Sin embargo, Lena Saleh advierte: “Algunas personas vieron algunas ambigüedades en el texto o algunas deficiencias en la orientación con respecto a algunos de los principios establecidos, pero quisiera subrayar que la UNESCO, con más de 190 estados miembros con ideas y prácticas que varían en todos los ámbitos; necesita tener **una base común, como punto de partida en la que todos pudieran estar de acuerdo**, dónde estaban y hasta dónde pensaban ir en este momento”.

A continuación, se analizan algunas de las principales contribuciones destacadas por los actores convocados, así como algunos mensajes que fueron ambiguos o han dado lugar a malinterpretaciones.

### **2.1. Un marco de acción que estableció las bases para avanzar hacia del desarrollo de escuelas y sistemas educativos inclusivos**

Si bien Salamanca tuvo un énfasis en las NEE, promovió, al mismo tiempo, un cambio significativo en las concepciones, políticas y prácticas educativas para la educación de la diversidad del alumnado, especialmente para aquellos en situación de mayor exclusión y desigualdad, constituyendo un impulso fundamental para avanzar hacia el desarrollo de escuelas inclusivas, denominadas en la traducción al español “escuelas integradoras”.

El principal mensaje que se transmitió a la sociedad, y principio rector de su Marco de Acción, fue que

*las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales' lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (...) Con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras. (UNESCO, 1994, pp. 59-60)*

Hegarty destaca que “hoy este principio está más vigente que nunca. Con el paso de los años ha quedado claro que muchos otros niños, particularmente en situación de desventaja social y minorías étnicas también sufren exclusión y tienen reducidas sus oportunidades educativas”.

Salamanca tuvo un impacto importante en los países de América Latina al favorecer la incorporación de estudiantes con NEE a las escuelas comunes que, salvo excepciones como Costa Rica, todavía era muy incipiente en la región y se expresaba en experiencias aisladas en la mayoría de los países. A partir de la Conferencia se fueron formulando políticas, normativas y planes denominados de integración escolar, en las que se asignaba un rol importante a la educación especial para el apoyo de dichos procesos.

En general se adoptaron diferentes modalidades de integración que iban desde la participación en actividades sociales y recreativas, pasando por la participación parcial en algunas áreas curriculares en las aulas comunes, hasta la integración total en el aula común ofreciendo apoyos específicos dentro y fuera del aula. Sin embargo, aún dentro de este marco, con frecuencia se ha transferido del enfoque de la educación especial a la escuela común, que se expresa en aspectos tales como la atención individualizada y el apoyo a los alumnos integrados más que poner el acento en la transformación de los contextos y de los procesos educativos que generan exclusión y discriminación, produciéndose en muchos casos una nueva forma de segregación al interior de la escuela común.

Es preciso destacar que Salamanca fue más allá de los estudiantes con NEE u otros en situación de exclusión o marginación, al reconocer que: “Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propios y los sistemas educativos y programas deben ser diseñados teniendo en cuenta esas diferentes características y necesidades” (UNESCO, 1994, p. 10). Con este mensaje se transmitió que las escuelas deben transformar su organización, cultura y prácticas para acoger a todos y dar respuesta a la diversidad, en lugar de que sean los estudiantes quienes se adaptan a la enseñanza, lo cual es el fundamento de una educación inclusiva. En su ponencia Lindqvist afirmó, “No son nuestros sistemas educativos los que tienen el derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños” (UNESCO, 1994, p. 28).

El legado de Salamanca hay que valorarlo también, en relación con otros eventos y compromisos internacionales posteriores que han favorecido una mayor profundización de algunos de sus postulados, así como el desarrollo de una concepción más amplia de inclusión.

En primer lugar, cabe destacar la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006). En la Convención se da un paso decisivo al establecer la educación inclusiva de las personas con discapacidad como un derecho, y no como un mero principio como lo fue en Salamanca, lo cual conlleva la obligación de los Estados a adoptar las medidas necesarias para garantizarlo. Como expresa Echeita “No deja de ser simbólico que el mismo y pequeño colectivo de personas que estuvo en el corazón de la Conferencia de Salamanca (aquellas que situamos bajo el paraguas conceptual de las necesidades educativas especiales), sea el que hoy haya traído para todos y todas, sin excepciones ni eufemismos, tan importante logro jurídico y moral”. Esta convención ha sido ratificada por todos los países de América Latina y se están desarrollando nuevos marcos normativos para armonizar las legislaciones y políticas con las obligaciones que ésta establece para los Estados

Por otra parte, Ainscow afirma que “en los años siguientes a Salamanca se han hecho enormes esfuerzos en muchos países para mover las políticas y prácticas educativas en una dirección inclusiva. Este movimiento recibió un impulso adicional en 2008 con la sesión 48 de la Conferencia Internacional de Educación IBE-UNESCO celebrada en Ginebra, “Educación inclusiva: el camino del futuro”. Y destaca que “durante esta conferencia se adoptó un concepto más amplio de inclusión para llegar a todos los niños y niñas, bajo la premisa de que cada estudiante es igualmente importante y tiene derecho a recibir oportunidades educativas efectivas, lo que aportó mayor claridad respecto de las ideas introducidas como resultado de la conferencia de Salamanca”. Guajardo coincide al afirmar que “en esta conferencia se dio un salto cualitativo al considerar la inclusión desde una perspectiva más amplia, al ocuparse de la discriminación que sufren no solo de los alumnos con discapacidad sino también otros grupos en situación de vulnerabilidad como las mujeres, los pueblos originarios, los migrantes, o la diversidad sexual”.

El hito más reciente y notable del legado de Salamanca se produce en el Foro Mundial de Educación celebrado en Icheon, 2015, que representa el compromiso de la comunidad internacional con el programa Educación 2030, que forma parte de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas, cuyo ODS4 es “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. Porque como afirma Echeita “una sociedad y una escuela más inclusiva no tendrán mucho sentido si no existe un planeta sostenible donde todos podamos vivir con dignidad”. Este objetivo refleja un avance significativo al considerar de manera relacionada inclusión, equidad y calidad porque se trata de tres atributos indisolubles del derecho a la educación en su sentido más ambicioso.

En la Declaración de Icheon se establece que “la inclusión y la equidad en la educación son la base de una educación de calidad y la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, adoptando el compromiso de hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos” Ainscow subraya, “De esta manera queda claro que la Educación para Todos tiene que ser para todos e inclusiva”.

## **2.2. La necesidad de una transformación de los sistemas educativos**

Avanzar hacia escuelas inclusivas es una tarea compleja que requiere promover cambios en los diferentes niveles y componentes de los sistemas educativos -currículum, evaluación, formación del profesorado, provisión de apoyos-, y asignar los recursos necesarios para generar las condiciones que favorezcan su desarrollo, porque, como señala Vernor Muñoz (2007), el mismo sistema excluyente no puede incluir o prometer la inclusión.

En palabras del Director General de la UNESCO de la época, Mayor Zaragoza “La educación relativa a las NEE no puede progresar aisladamente, sino que debe formar parte de una estrategia global de la educación y de nuevas políticas sociales y económicas. **Para ello es preciso revisar las políticas y las prácticas de todos los niveles de la educación**, desde el preescolar hasta el universitario, para asegurarse de que todos los programas de estudios y las actividades son accesibles a todos en el mayor grado posible” (UNESCO, 1994, p. 37).

Hegarty, por su parte, resalta que “el marco de acción de Salamanca ha sido una fuente muy fructífera **que ha inspirado y estimulado diferentes modelos en los países en ámbitos tales como las políticas, la legislación y la provisión de recursos de apoyo**”. Para Echeita “el segundo gran mensaje es que si se quiere avanzar hacia el proyecto social de una educación inclusiva se tienen que transformar los actuales sistemas educativos, caracterizados por la rigidez y uniformidad que no encajan con la diversidad de estudiantes y sus necesidades educativas. Se necesita un sistema educativo con capacidad de responder de forma flexible, diversificada, personalizada a la realidad de un alumnado igualmente diverso en necesidades, ritmos, intereses, capacidades e inteligencias. Y lo que hace el **Marco de Acción de Salamanca es proponer que se revisen, y con algunas indicaciones muy inspiradoras, todos los elementos nucleares de cualquier sistema educativo**; desde la financiación, a la formación inicial y permanente del profesorado; del currículo, a la organización y ordenación escolar; desde los tipos de centros escolares, a la financiación o la cooperación nacional e internacional”.

## **2.3. Un cambio en la comprensión y respuesta a las dificultades de aprendizaje. Luces y sombras del concepto de NEE**

En el Marco de Acción el término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. “Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves” (UNESCO, 1994, p. 6).

Este concepto asumía una perspectiva distinta al paradigma dominante de clasificar a las y los estudiantes en categorías diagnósticas centradas en el déficit, lo cual supuso un cambio cualitativo en la forma de comprender las dificultades de aprendizaje, desde una perspectiva educativa y curricular. No obstante, las evidencias muestran que en la mayoría de los países no se ha logrado lo que se pretendía.

En palabras de Echeita este concepto intenta resaltar que “todos los niños y niñas tienen necesidad de ayudas educativas y que algunas de esas ayudas son “especiales” aunque **más adecuado habría sido decir específicas o singulares de algunos niños**. Esta forma de pensar fue una contribución importante porque abrió la puerta a una comprensión más

amplia, al considerar que había otros muchos estudiantes que también experimentaban dificultades a la hora de interactuar con la escuela de la época (y con la actual), y que también requieren ayudas específicas”.

Guajardo señala que “en México fue muy necesario el enfoque de NEE porque se dejaron de aplicar pruebas psicométricas que estigmatizaban de por vida a los alumnos. El concepto no se refería a una sintomatología nosológica sino a la planeación educativa de los recursos necesarios para equiparar las condiciones y oportunidades de acceso a los beneficios de la educación para lograr la igualdad a través del trato con equidad. Su virtud era la ambigüedad y ese fue el defecto principal que encontró el sistema educativo, al no poder cuantificar estadísticamente a los alumnos con NEE, ya que éstas podían ser aplicables a estudiantes con y sin discapacidad y **no ser definitivas sino relativas, al depender del contexto más que del diagnóstico individual y cuantificable**. Además, los países con curricula rígidos propiciaban más alumnos con NEE que los países que tenían curricula flexibles”

Si bien la definición de NEE pone el acento en la provisión de recursos y ayudas pedagógicas, sigue muy centrada en los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje o no progresan adecuadamente, que pueden tener su origen en diferentes factores individuales o sociales. Esto ha conllevado que se etiquete a un porcentaje significativo de la población escolar como con NEE, situación que se potencia al asociarlas con la provisión de recursos y apoyos adicionales, conduciendo a una burocratización de los procesos de evaluación y de toma de decisiones, a cargo de especialistas, para determinar quienes presentan NEE. Al respecto, Lena Saleh señala que “**una barrera para las prácticas inclusivas, es la persistencia del modelo médico utilizado por algunos especialistas en el diagnóstico y la respuesta a los desafíos de algunos estudiantes**. Aunque esta práctica ha sido desafiada en los últimos años y ha disminuido considerablemente, desafortunadamente, en algunas comunidades estos enfoques persisten en todos los ámbitos”.

Al respecto Echeita comenta, “Mi valoración tras estos veinticinco años es que el concepto de NEE vuelve a ser una categoría que tiende a generar el mismo mecanismo de **atribución de las dificultades al alumnado en lugar de centrar la atención en la transformación de las culturas, las políticas y las prácticas educativas excluyentes**. No creo que se haya conseguido romper el esquema dicotómico entre niños “normales y especiales” y, a pesar de las buenas intenciones de la CdS, los logros han sido escasos. Creo que tenemos que romper definitivamente con ese esquema dicotómico y aceptar que, si a la misma escuela deben ir todos los niños y niñas sin mayores distinciones, habremos de reconstruir nuestro sistema educativo para que ello sea posible con calidad”.

Como consecuencia de las dificultades señaladas, emerge el concepto de barreras a la participación y al aprendizaje que traslada el foco de atención desde los individuos a los contextos en los que se desarrollan y aprenden. Desde esta perspectiva las dificultades de participación y aprendizaje que pueden experimentar los estudiantes surgen de la interacción entre éstos y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Booth y Ainscow 2000). En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos.



#### ***2.4. Una nueva concepción de la educación especial como apoyo a los procesos de inclusión***

La Conferencia de Salamanca es sin duda el hito y compromiso internacional más importante en el ámbito de la educación especial, al adoptarse una nueva concepción de la educación especial y la provisión de servicios, como un factor clave para avanzar hacia el desarrollo de escuelas inclusivas, en el marco de la transformación general de los sistemas educativos. En el Marco de Acción se establece que “las escuelas especiales pueden ser un recurso muy valioso para la creación de escuelas integradoras y servir también como centros de formación para el personal de las escuelas ordinarias, haciendo una contribución importante en lo que respecta a la adaptación del contenido y método de los programas de estudios a las necesidades individuales de los alumnos” (pp. 61-62).

Cómo expresa Saleh “No hay duda de que hubo un cambio de paradigma que envió un mensaje a las organizaciones, a los sistemas educativos y la sociedad en general, tanto en países industrializados como en desarrollo. Se reconoció que mantener la división entre dos sistemas de educación regular y especial, era un obstáculo porque generaba exclusión y limitaba a implementación de políticas de educación para todos.” Así se produce un cambio cualitativo al dejar de considerar la educación especial como un sistema paralelo, y de carácter remedial, para atender a los estudiantes con discapacidad, pasando a concebirla como un apoyo a las escuelas comunes para dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes, desde una perspectiva curricular. Para Guajardo “la Conferencia influyó decisivamente en México porque sembró la idea de que las mismas normas, espacios educativos y profesores son para todos los alumnos, con y sin discapacidad, reorientando los servicios existentes para apoyar su integración y frenar la segregación”.

La perspectiva planteada en Salamanca tuvo una influencia importante en América Latina y, aunque queda mucho por hacer, los cambios producidos en la educación especial no tienen retorno. En las políticas y legislaciones se empieza a asumir progresivamente un enfoque de la educación especial como un apoyo a la Educación Regular, o, como una modalidad transversal a todos los niveles educativos, pero todavía orientada a los estudiantes con NEE, y en muchos casos también con altas capacidades, y con un enfoque más centrado en la atención individual de los estudiantes que en modificar los factores de contexto que limitan la participación y aprendizaje de todos.

En todos los países se organizan diferentes servicios de apoyo a los procesos de inclusión, provenientes de la educación especial, con diferente composición y funciones. En general, tienen la responsabilidad de realizar una evaluación psicopedagógica para determinar las NEE, decidir la modalidad de escolarización y la provisión de los apoyos, y colaborar con los docentes en las adaptaciones del currículo y las estrategias de enseñanza y evaluación. Se asume también que la educación especial debe tener como referente los objetivos y el currículo de la educación general, eliminando progresivamente los currículos paralelos para los estudiantes con discapacidad y adoptando el curriculum común, con las adaptaciones necesarias, tanto si están escolarizados en la escuela común como en la escuela especial.

Salamanca constituyó un compromiso transcendental para promover la educación de estudiantes con NEE en las escuelas comunes, incluyendo a aquellos con discapacidades graves, pero dejó la puerta abierta a la educación segregada al expresar que “La escolarización de niños en escuelas especiales, o clases especiales en la escuela con carácter

permanente, debiera ser una excepción, que sólo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños” (UNESCO, 1994, p. 61)

Aunque las escuelas segregadas se planteaban como una excepción, este resquicio ha dado lugar a que se sigan manteniendo las escuelas especiales en todos los países, en los que la educación especial se considera como un continuo de servicios entre la escuela especial y la escuela común. En las leyes de varios países se establece que las escuelas especiales deben escolarizar a aquellos estudiantes cuyo grado discapacidad o de necesidades educativas no pueden ser atendidas adecuadamente en la escuela regular.

En muchos casos se ha frenado la creación de nuevas escuelas especiales y se observa una tendencia, al menos en el discurso, a que estas se conviertan en centros de recursos para las escuelas regulares y sólo escolaricen a los estudiantes con discapacidades más severas. Así en Perú, los Centros de Educación Básica Especial, antes denominados escuelas especiales, además de escolarizar estudiantes con discapacidad severa o multidiscapacidad, ofrecen un servicio de apoyo y asesoramiento a las escuelas comunes para la atención de estudiantes con NEE (OREALC/UNESCO, 2013). Modalidades de apoyo de carácter itinerante, ya sea provenientes de profesionales de las escuelas especiales o de otros servicios multiprofesionales locales, han sido adoptadas en casi todos los países de la región para apoyar los procesos de inclusión de estos estudiantes.

### **3. Desafíos y barreras para avanzar hacia sistemas educativos inclusivos. La agenda de la inclusión en América Latina y el Caribe**

El camino recorrido por los países desde Salamanca muestra que, pese a los esfuerzos y avances, existen importantes desafíos para garantizar a todas las personas el derecho a una educación equitativa e inclusiva de calidad a lo largo de la vida. Aunque ha habido un incremento significativo en el acceso a los diferentes niveles educativos, éste no ha sido acompañado de medidas efectivas para que todos los estudiantes realicen trayectorias educativas satisfactorias y reducir las brechas en el aprendizaje. Pese a las diferencias entre países, quienes provienen de los hogares de menores ingresos, viven en la zona rural, son inmigrantes, pertenecen a pueblos originarios o afrodescendientes, y con discapacidad se encuentran en una situación de desigualdad en todos los indicadores educativos.

Ha habido un aumento significativo en el acceso de los estudiantes con discapacidad a las escuelas comunes, llegando en algunos países al 81,2% como México, un 70,7% en Brasil, o, un 62.1% en Perú (OREALC/UNESCO, 2013), aunque no se cuenta con información suficiente sobre la calidad de la educación que se les brinda. No obstante, todavía existen escuelas segregadas para estos estudiantes, así como programas específicos para otros grupos sociales que sufren exclusión.

Avanzar hacia escuelas y sistemas educativos inclusivos requiere una fuerte voluntad política con la justicia social y el compromiso del conjunto de la sociedad, porque requiere una transformación profunda, que afecta a todos los componentes de la acción educativa, y el desarrollo de políticas educativas y sociales de largo plazo, que aborden de manera integral los factores que generan exclusión dentro y fuera de los sistemas educativos.

Cerrar las brechas existentes requiere también aumentar la inversión pública en educación y en políticas sociales haciendo una distribución equitativa de los recursos a favor de los contextos y estudiantes en situación de mayor desigualdad y exclusión.

A continuación, se destacan los principales desafíos y cambios necesarios identificados por los participantes para avanzar hacia escuelas y sistemas educativos inclusivos. Si bien estos son válidos para el conjunto de la región como señala Ainscow “En cada país será necesario identificar cuáles son los cambios necesarios y prioritarios para romper con el círculo vicioso de la exclusión y la desigualdad educativa y social, que pueden enfrentar resistencias por algunos de los involucrados. **Los líderes en todos los niveles de un sistema educativo deben estar preparados para analizar sus propias situaciones, identificar barreras locales y facilitadores, y planificar un proceso de desarrollo apropiado para promover actitudes y prácticas inclusivas**”.

### ***3.1. Adoptar una perspectiva amplia de la educación inclusiva y establecer definiciones claras. Todos los estudiantes importan e importan por igual.***

La educación inclusiva tiene diferentes significados y énfasis en los países de América Latina. En muchos casos se sigue asociando a la inclusión de estudiantes con NEE a la escuela común y, en otros, también se utiliza para referirse a quienes viven en contextos de pobreza o situaciones de vulnerabilidad. No obstante, al igual que el ámbito internacional, progresivamente se está concibiendo, al menos en el discurso, desde una perspectiva más amplia para referirse a la diversidad del alumnado, con especial énfasis en quienes sufren mayor discriminación o están en situación de desigualdad por distintas condiciones: procedencia social, discapacidad, pueblos originarios y afrodescendientes, migrantes, género o diversidad sexual.

Como dice Hegarty “Queda mucho camino por recorrer, pero **ningún país que se comprometa con una reforma educativa ahora dejaría de prestar una atención significativa a los muchos niños que han estado al margen durante tanto tiempo**. Salamanca ha sido una parte crítica de ese cambio de mentalidad. El desafío ahora es redoblar los esfuerzos para completar lo que Salamanca se propuso lograr y hacerlo para un grupo mucho más amplio de estudiantes”. Un ejemplo de este progreso es la Ley de Inclusión Escolar, promulgada en Chile el 2015, que busca reducir las desigualdades y garantizar iguales oportunidades a todos los estudiantes en el acceso y permanencia en la trayectoria escolar, eliminando los mecanismos y prácticas de discriminación y exclusión que operan en el sistema educativo.

El mensaje central como expresa Ainscow es simple “**todos los estudiantes importan y tienen igual importancia. Sin embargo, el problema surge cuando tratamos de llevar este mensaje a la práctica**”. En efecto, esta concepción más amplia de la inclusión no está exenta de tensiones en la práctica. Se observa una tendencia a ampliar las categorías de estudiantes considerados excluidos, olvidando las diferencias individuales que se dan al interior de cada grupo y que cada estudiante es único, lo cual está conduciendo al desarrollo de programas para dichos grupos, favoreciendo una mayor segmentación de las políticas educativas y de recursos. Guajardo ejemplifica esta situación señalando que “en México se creó un programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) en el que se fusionaron, pero de forma yuxtapuesta, diversos programas como la educación telesecundaria; Educación Básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes; Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural y, la

educación para la población indígena. Sin embargo, se producen contradicciones porque cada programa es excluyente y solo acepta al tipo de alumnos para el que fue creado”.

Si bien es una cuestión de justicia prestar especial atención a quienes sufren mayor exclusión y discriminación, es preciso no olvidar que la educación inclusiva no se trata simplemente de cómo incorporar a ciertos grupos de estudiantes a la enseñanza tradicional, mediante programas o estrategias para “los diferentes”, sino de promover cambios en las concepciones, las políticas y prácticas para llegar a todos los estudiantes.

Es necesario por tanto realizar debates con el conjunto de la sociedad y en cada centro educativo sobre los sentidos de la educación inclusiva, como un contenido esencial del derecho a la educación, poniendo el énfasis en las barreras de los contextos sociales y educativos que discriminan y limitan la participación, aprendizaje y progreso de todos los estudiantes.

### ***3.2. Políticas educativas integrales de largo plazo que articulen equidad e inclusión con calidad en todos los componentes y niveles del sistema educativo.***

Desde un enfoque de derechos, y de acuerdo al ODS 4, no puede haber una educación de calidad si no logra que todos los estudiantes se eduquen juntos en igualdad de condiciones, proporcionando a cada quien los recursos y ayudas que requiera para lograr su máxima participación y aprendizaje, y reconociendo las múltiples identidades, de manera que la educación sea pertinente para todos. Para lograr este propósito, la equidad y la inclusión han de ser un eje central en la toma de decisiones de las políticas educativas para asegurar una educación de calidad desde el nacimiento y a lo largo de la vida, permeado todos los componentes de la acción educativa; currículo, evaluación de la calidad, formación de los docentes, sistemas de apoyo y la provisión de recursos materiales y financieros.

Al igual que ocurre con el concepto de inclusión, existen diferentes enfoques en relación con la equidad y calidad de la educación que conducen a políticas y prácticas educativas diferentes. Los países cuentan con políticas separadas para estas tres dimensiones que no suelen estar articuladas y, a veces, no son coherentes entre sí. Con frecuencia se adoptan los principios de equidad e inclusión promoviendo simultáneamente enfoques de calidad basados en la eficiencia, entendida como los resultados de aprendizaje obtenidos mediante pruebas estandarizadas en ciertas áreas curriculares, que no consideran la diversidad del alumnado ni de los contextos en los que aprenden.

Aunque existen desafíos en todos los niveles educativos, es necesario redoblar los esfuerzos para favorecer el acceso a la educación desde en la primera infancia porque es una etapa clave para el desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños/as, la realización de trayectorias escolares satisfactorias y la reducción temprana de las desigualdades. En América Latina ha habido avances importantes en la expansión de este nivel en el tramo de 3 a 6 años, pero los niños/as en situación de mayor desigualdad social y marginación son quienes menos acceden a los programas y servicios, reproduciéndose tempranamente el círculo de la desigualdad. Pese a la evidencia del alto retorno económico y social de la educación en los primeros años, como señala Marchesi, “la inversión en este nivel educativo es significativamente menor que en otros niveles educativos y a esto se suma que las educadoras en muchos países tienen menor nivel de formación, salarios más bajos y condiciones de trabajo deficitarias”

La inclusión en educación superior emerge como desafío porque como expresa Guajardo “aunque parecía un sueño, en México los estudiantes con discapacidad, y otros en situación

de vulnerabilidad, están llegando a las universidades, gracias a los avances logrados en la educación escolar. Están aumentando las instituciones que se abren a la inclusión y desarrollan acciones para apoyar este proceso, especialmente por la presión de los propios estudiantes que llegan a ellas”. Este fenómeno se observa en mayor o menor grado en la mayoría de los países de la región.

El desarrollo de políticas y prácticas inclusivas requiere contar con información y conocimientos que sirvan para fundamentar las decisiones, distribuir de manera equitativa los recursos y hacer un seguimiento de los avances y dificultades que enfrentan los sistemas educativos y las escuelas para educar a la diversidad del alumnado. Por ello es un desafío es que todos los estudiantes sean visibles en las estadísticas educativas para identificar quienes están excluidos, segregados o discriminados, así como conocer las barreras educativas y sociales que generan estas situaciones con el fin de adoptar las medidas necesarias para superarlas. Ainscow enfatiza que “cuando la recolección de datos se focaliza solamente en categorías particulares de estudiantes, **se corre el riesgo de promover puntos de vista deficitarios de aquellos que comparten ciertas características o que provienen de entornos similares. Esto además distrae la atención de cuestiones más fundamentales tales como: ¿Por qué están fallando ciertos estudiantes? ¿Cuáles son las barreras que experimentan ciertos estudiantes?**

Otro desafío es recuperar y difundir el conocimiento de la práctica, mediante la sistematización de experiencias innovadoras que han encontrado diferentes respuestas para favorecer la participación y aprendizaje de la diversidad del alumnado. El intercambio de experiencias puede ser una estrategia muy útil para estimular e iluminar a otras escuelas a emprender el camino de la inclusión.

### ***3.3. Currículum, procesos pedagógicos y sistemas de evaluación pertinentes y accesibles a todos***

Lograr que la educación sea pertinente para la diversidad de estudiantes, contextos y culturas requiere transitar desde un currículo y una pedagogía homogéneos, hacia curricula y procesos de enseñanza que reconozcan de entrada las diferencias sociales, culturales e individuales. En palabras de Ainscow: “**es necesario diseñar currículos teniendo en mente a todos los estudiantes, lo cual permitirá a los docentes responder a una amplia gama de alumnos, teniendo en cuenta que cada alumno es único**”. Para avanzar en esta dirección los diseños curriculares debieran ser más flexibles considerando de manera equilibrada el desarrollo de todo tipo de capacidades y las múltiples inteligencias, los contenidos de la cultura y contexto local, el aprendizaje de la lengua materna, el conocimiento y la vivencia de los derechos humanos y el desarrollo de valores y actitudes de valoración de la diversidad, el entendimiento mutuo, la solidaridad y la cooperación, entre otros (Blanco, 2009).

Para que los estudiantes progresen en relación con los aprendizajes establecidos en el currículo, es preciso utilizar una variedad de estrategias metodológicas y recursos didácticos que logren la motivación y la participación de todos, privilegiando el aprendizaje cooperativo, así como una evaluación continua del progreso de cada estudiante y del contexto educativo. Ainscow señala la necesidad de “utilizar diversos procedimientos de evaluación no solo para conocer en profundidad a los estudiantes sino también para **evaluar el contexto educativo y la pertinencia del currículum y efectividad y pertinencia de la enseñanza que se les ofrece, de manera que la evaluación sirva para**

**tomar decisiones pedagógicas orientadas a que todos y cada uno de los estudiantes participe y aprenda lo máximo posible”**

La transformación de los sistemas de evaluación de la calidad es otro gran desafío en América Latina porque están generando exclusión, presionan a las escuelas y docentes para obtener buenos resultados y están conduciendo a poner el énfasis en lo que se evalúa a través de las pruebas. Al respecto, Hegarty destaca como una amenaza para la inclusión lo siguiente “El uso de pruebas nacionales e internacionales está contribuyendo a poner un enfoque indebido en los resultados académicos de ciertas áreas de conocimiento y los objetivos más amplios de la educación a veces se minimizan en las presiones generadas por estas pruebas”.

Existe una tensión entre la necesidad de rendir cuentas a la sociedad sobre los resultados de la educación con la necesidad de que la evaluación sirva a las escuelas para mejorar su capacidad de respuesta a la diversidad del alumnado y no para que se clasifique a los estudiantes ni a las escuelas.

Es necesario por tanto hacer una reflexión y revisión profunda de los sistemas de evaluación, para desarrollar enfoques coherentes con los principios de inclusión y equidad. La evaluación debiera proporcionar información sobre el aprendizaje en sentido amplio (no solo en ciertas asignaturas y tipos de aprendizaje), así como de los factores que limitan el aprendizaje y la participación de todos, con el fin de proporcionar a las escuelas los apoyos y recursos que requieran para dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes, así como la información necesaria para que los equipos educativos reflexionen sobre sus prácticas para acometer los cambios necesarios.

***3.4. Fortalecer el compromiso y las competencias del profesorado y otros profesionales de la educación para educar a la diversidad del alumnado.***

Enseñar a aprender a la diversidad del alumnado y en contextos de alta complejidad es una tarea exigente que requiere un perfil diferente de los docentes y un trabajo colaborativo entre éstos y diferentes actores, tanto de las escuelas como profesionales externos. Como expresa Hegarty: “Si todos los niños tienen que recibir una educación de alta calidad en las escuelas comunes, se necesita un compromiso y un conjunto de habilidades que no están disponibles universalmente”. Lena Saleh, por su parte, enfatiza que “No es solo una cuestión de capacitación sino de apertura y disposición para adaptarse y trabajar con estudiantes que presentan desafíos de diferentes formas, proporcionando a los maestros las herramientas y materiales para facilitar la adaptación de su enseñanza y lograr la máxima participación de todos”

Los cambios necesarios en las escuelas y en las prácticas educativas para educar a la diversidad, viendo las diferencias como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza aprendizaje, pasan necesariamente por un cambio en los docentes y en todos los profesionales que inciden en ellas. El desafío es desarrollar políticas que articulen la formación inicial y continua, la inserción laboral, la carrera profesional, la mejora de las condiciones de trabajo y la valoración de la profesión. Ainscow resalta “que la evidencia de la OCDE sugiere que los países donde los docentes creen que se valora su profesión muestran niveles más altos de equidad en los resultados del aprendizaje”

Para Guajardo “El desafío sigue siendo la formación inicial de los docentes, no sólo de Educación Especial, sino de todos los niveles educativos, porque la educación Inclusiva es transversal y compete a todos los actores del sector educación”. Esto significa que la

educación de la diversidad y las prácticas inclusivas deberían ser una de las competencias centrales de los planes de estudios de todas las carreras de pedagogía, permeando todas las asignaturas, y un requisito para la titulación. Es necesario también que las instituciones formadoras de docentes sean más inclusivas para contar con un número suficiente de docentes representativos de la diversidad presente en las aulas (Blanco y Duk, 2011).

La formación continua es otro gran desafío porque los esfuerzos e inversión realizados no han tenido los resultados esperados. Es necesario desarrollar planes sistemáticos de largo plazo para fortalecer las competencias profesionales en relación con la inclusión y la educación de diversidad mediante acciones formativas comunes para todos y otras diferenciadas según los diferentes roles que desempeñan. Estos planes deberían considerar una variedad de estrategias, privilegiando modalidades que promuevan un “aprendizaje situado”, orientado a la transformación de las prácticas y a la solución de los problemas reales que enfrentan las escuelas y sus docentes.

Junto con fortalecer el compromiso y competencias de los docentes es necesario que cuenten con el apoyo de toda la comunidad educativa y de otros profesionales que puedan contribuir con su experiencia y conocimientos. Ainscow destaca que si bien “no hay un único modelo de escuela inclusiva, lo que es común en las escuelas altamente inclusivas es que son lugares acogedores y de apoyo para todos sus estudiantes, especialmente para aquellos con discapacidades y otros que experimentan dificultades. La consideración de las dificultades experimentadas por los estudiantes puede proporcionar una agenda transformadora e información sobre cómo se podrían producir dichos cambios. Es más probable que este tipo de enfoque tenga éxito en contextos donde existe una cultura de colaboración que alienta y apoya la resolución de problemas”

El apoyo inclusivo se refiere a todas aquellas actividades y recursos que complementan la labor de las y los docentes y contribuyen a incrementar la capacidad de la escuela para facilitar la participación y aprendizaje de la diversidad del alumnado (UNESCO, 2001). Los apoyos por tanto forman un continuo que abarca desde que se brindan los propios estudiantes, docentes entre directivos, familias, estudiantes en prácticas hasta profesionales de apoyo internos o externos a las escuelas como psicólogos, orientadores, asesores técnicos, entre otros.

El desafío es desarrollar sistemas integrales de apoyo que incluyan diversos perfiles profesionales, con funciones complementarias, y una estrecha coordinación con servicios de otros sectores, como salud o bienestar social. Esto requiere diseñar planes intersectoriales en los que se planifiquen las responsabilidades del conjunto de servicios en un determinado territorio que puedan contribuir a dar respuesta a la diversidad de necesidades de estudiantes, familias y escuelas

### ***3.5. Del trabajo aislado a la participación y colaboración entre todos los involucrados para llegar a todos los estudiantes***

Enfrentar los cambios necesarios para avanzar hacia escuelas y sistemas educativos inclusivos es una tarea de envergadura que requiere la participación y colaboración de todos. Al respecto, Lena Saleh enfatiza que “los países que elijan moverse hacia la inclusión deberán **comprometerse firmemente a facilitar el diálogo con y entre todas las partes, desde los políticos hasta los maestros, los estudiantes y los padres...** para que entiendan y opten por nuevas formas de escolarización para todos los niños”.

En la misma línea, Ainscow afirma que **“para fomentar la inclusión y la equidad en la educación, es esencial establecer asociaciones entre las partes interesadas que pueden apoyar el proceso de cambio:** padres/cuidadores; docentes y otros profesionales de la educación, formadores de docentes e investigadores; administradores y gerentes a nivel nacional, local y escolar; formuladores de políticas y proveedores de servicios en otros sectores (por ejemplo salud, protección infantil y servicios sociales); grupos cívicos y miembros de grupos minoritarios que están en riesgo de exclusión”

La participación de los diferentes actores permitirá analizar sus percepciones y representaciones en relación con la educación inclusiva, determinar las prácticas más idóneas para su implementación y delimitar las responsabilidades y contribuciones para su puesta en práctica, de tal manera que se apropien de los sentidos de los cambios y apoyen las transformaciones necesarias. Es imprescindible asegurar la participación de los grupos más excluidos y marginados para conocer sus necesidades e incorporar sus puntos de vista en los asuntos que les afectan.

El compromiso y colaboración de las familias es esencial, por lo que es preciso fortalecer su participación en la toma de decisiones que afectan a sus hijos e hijas y que asuman sus responsabilidades, prestando especial atención a aquellas de menores recursos o de culturas distintas a la dominante en la escuela. Lena Saleh destaca que “los movimientos de padres fueron fundamentales para abrir puertas a nivel político, profesional y comunitario. Hoy debemos alentarlos a continuar su misión en sus respectivas comunidades en el espíritu de los nuevos principios acordados. Los administradores a nivel político y los profesionales a nivel de implementación siempre deben incorporar a los padres como socios en su trabajo de desarrollo”

Escuchar la voz de los estudiantes y fortalecer su participación en los asuntos que los afectan es un derecho y un desafío impostergable en América Latina para desarrollar una educación y convivencia democrática, respetuosa de la diversidad. Considerar sus puntos de vista en relación con el currículo, las actividades de enseñanza, las normas de convivencia o las formas de evaluación es una poderosa herramienta para mejorar la enseñanza de manera que sea pertinente y favorezca el aprendizaje y participación de todos. La participación además de ser un fin de la educación, favorece el rol protagónico de los estudiantes con su aprendizaje, la convivencia democrática y la formación para el ejercicio de la ciudadanía.

#### **4. Reflexión final. Principales amenazas que enfrenta la educación inclusiva**

Como se desprende de lo anteriormente señalado, es necesaria una transformación profunda de los sistemas educativos y de las escuelas para garantizar el derecho de todos a una educación equitativa e inclusiva de calidad, pero esta tiene que ir de la mano de un cambio social y cultural que reconozca y valore la diversidad humana como una de sus principales riquezas. Existe una relación dialéctica entre una escuela inclusiva con la expectativa de una sociedad incluyente. La educación inclusiva, además de ser un fin en sí misma es un medio fundamental para el desarrollo de sociedades más justas y democrática. Echeita lo expresa así: “Si lo que se quiere es potenciar un proyecto social de convivencia basado en el reconocimiento de igual dignidad de todos los humanos, entonces se necesita una educación escolar que contribuya al mismo fin; que sea isomorfa con ese proyecto de



sociedad y, por lo tanto, donde la diversidad de formas de querer, de desarrollarse, de credos, de género, de orientación afectivo sexual, o de capacidades, sea reconocida y respetada sin que ninguna de ellas sea un elemento de inequidad, discriminación o desventaja. Lo que veo es que, en estos momentos en la mayoría de las sociedades es que no tiene claro cuál es el proyecto social de convivencia que quiere tener, son sociedades desorientadas y por eso se mantiene en lo fundamental el *statu quo* de los sistemas educativos”.

Esto muestra que si bien la educación es fundamental no es suficiente para lograr la inclusión educativa y social; lograr este anhelo depende de otros factores que no están bajo el control de los sistemas educativos. Existen diversas condiciones y fenómenos en la sociedad que limitan avanzar de forma más decidida hacia escuelas inclusivas. Cómo advierte Hegarty, “la educación inclusiva enfrenta la amenaza de los movimientos populistas en la sociedad actual. En muchos países hay un discurso creciente que legitima la devaluación y la marginación de ciertos grupos de ciudadanos. Lamentablemente, es probable que este discurso permee el sistema educativo, especialmente con respecto a aquellos que tienen altas necesidades de recursos, y por lo tanto obstaculice la provisión de oportunidades educativas equitativas para todos”.

En la misma línea, Echeita reafirma que “los mensajes de Salamanca son aún más vigentes que a mediados de los años 90, debido al auge creciente de gobiernos y posiciones políticas y sociales excluyentes y xenófobas por todo el planeta, incluidos países tan integradores en el pasado como Estados Unidos o la mayoría de los que componen la Unión Europea”. Estos fenómenos se observan también en América Latina que además se caracteriza por ser la región más inequitativa del mundo, por tener sociedades altamente segmentadas y una gran diversidad lingüística y cultural

Una de las principales barreras para la inclusión son las representaciones acerca de las diferencias. Como expresa Lena Saleh “nuestro sistema de valores frente a las diferencias es la base sobre la que debemos trabajar y construir pasos hacia el cambio. Aquí viene la pregunta del "otro", la cuestión de la "otredad" que se manifiesta hoy en muchos motivos diferentes, raza, color, etnia, género, otros ...” Los padres continúan informando sobre las "puertas cerradas" que enfrentan sus hijos, ya sea en la escuela o en la comunidad. Las barreras pueden estar arraigadas en experiencias muy personales, debido a la falta de conocimiento y, lo que es más importante, a la falta de contacto, experiencia y mezcla con las personas que vienen con sus diferencias”.

Es necesario, por tanto y como señala Marchesi, “fortalecer la relación entre la sociedad y los sistemas educativos y realizar una intensa actividad para promover cambios en las representaciones y actitudes hacia las diferencias, superando los estereotipos, prejuicios y discriminación para acelerar una agenda inclusiva en América Latina. Los acuerdos y los esfuerzos políticos y sociales deben orientarse en esta dirección”.

En definitiva, el camino iniciado en Salamanca hacia el desarrollo de escuelas y sistemas educativos inclusivos no tiene retorno, aunque como se ha visto existen numerosas barreras y desafíos para avanzar en esa dirección. Como expresa Lena Saleh “Creo que la educación inclusiva es el único camino a seguir. Para esto, es fundamental que los gobiernos y las comunidades que se proponen desarrollar políticas, que adhieran este principio tengan el apoyo necesario”

Marchesi, por su parte, concluye lo siguiente “Aunque es difícil determinar si se ha progresado o retrocedido en la aceptación de la diversidad en estos 25 años, varios indicios apuntan a un entorno cultural y social y a unas actitudes menos favorables en la actualidad al principio rector que orientó el Marco de Acción de Salamanca. Por ello, hemos de defender una y otra vez la importancia de que la sociedad valore que la convivencia y el aprendizaje con alumnos diferentes es positivo para todo el alumnado; que la inclusión educativa es una experiencia enriquecedora para todos; que es preciso superar los ciudadanía democrática e intercultural son objetivos hacia los que hay que caminar con determinación; y que el reconocimiento de los “otros” diferentes como parte del grupo de los “nuestros” es una actitud necesaria para construir escuelas más justas, democráticas e inclusivas”.

## Referencias

- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: Caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-35). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Comps.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-99). Madrid: Fundación Santillana.
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 2(17), 37-55.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- OREALC/UNESCO. (2013). *Sistema regional de información educativa de los estudiantes con Discapacidad (SIRIED). Resultados de la primera fase de aplicación*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- ONU. (2006). Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York, NY: ONU.
- ONU. (2007). *El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz*. Comisión de derechos humanos de la ONU. Nueva York, NY: ONU.
- UNESCO. (1994). *Informe final de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Informe de la conferencia internacional de educación la educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO.

## **Breve CV de las autoras**

### **Rosa Blanco**

Directora de la Organización de Estados Iberoamericanos en Chile entre 2012 y 2018. Especialista regional en educación inclusiva y educación de la Primera Infancia de la Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe, entre 1994 y 2011, ejerciendo la dirección interina entre 2007 y 2008. Asesora técnica del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial y del Centro de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación de España entre 1986 y 1994. En la actualidad presta asesoría y docencia en el área de Formación Continua y de Investigación del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile, además es profesora visitante del Postgrado de Especialización en Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad, e investigadora en el área de inclusión de Personas con Discapacidad de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Ha realizado diversos estudios y numerosas publicaciones sobre educación inclusiva, educación de la primera infancia, calidad y equidad de la educación. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6263-3004>. Email: [rblanco.guijarro@gmail.com](mailto:rblanco.guijarro@gmail.com)

### **Cynthia Duk**

Directora del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva y del programa de Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile. Además, es Directora/editora de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva que publica la Facultad de Educación en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación RINACE. Su línea principal de desarrollo e investigación es la inclusión y la diversidad en educación, con énfasis en el desarrollo de escuelas inclusivas. Lideró un Proyecto I+D de Conicyt, fruto del cual se construyó el Modelo INCLUSIVA para evaluar y mejorar la respuesta de la escuela a la diversidad; así como el Estudio del Mineduc “Criterios y orientaciones para flexibilizar el currículo en los distintos niveles de enseñanza”. Tiene varias publicaciones y ha diseñado numerosos programas y materiales de formación y desarrollo profesional, destaca el material de formación docente Educar en la Diversidad para los países del MERCOSUR y el Diplomado e-learning de la OEI, “Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad” para Iberoamérica. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8443-0707>. Email: [cduk@ucentral.cl](mailto:cduk@ucentral.cl)



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

## Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica

### Five Key Dimensions to Move to Inclusive Education in Latin America

Álvaro Marchesi \*  
Laura Hernández

Universidad Complutense de Madrid, España

El artículo destaca los principales avances y los desafíos sociales y educativos en los países latinoamericanos y plantea que las exigencias del siglo XXI no deben olvidar la agenda pendiente del siglo XX. En este contexto, se formulan cinco prioridades políticas, tanto sociales como educativas, que pueden ayudar a dar un mayor impulso a la inclusión social y educativa, contribuyendo a articular estas dos agendas: los acuerdos políticos, la prioridad de la infancia, el fortalecimiento y desarrollo de la profesión docente, la transformación cultural y el cambio en las actitudes. Se concluye que en estos procesos de transformación de la sociedad y del sistema educativo se encuentran los principales desafíos y resalta la necesidad de un acuerdo político y social. De esta forma se proporcionará un impulso sostenido a lo largo de los próximos años para avanzar hacia la educación inclusiva.

**Descriptor:** Latinoamérica; Políticas educativas; Diversidad; Cultura; Transformación social.

The article highlights the advances and social and educational challenges in Latin American countries and points out that the demands of the 21st century should not forget the outstanding agenda of the 20th century. In this context, five political priorities, both social and educational, are formulated that would promote social and educational inclusion, contributing to articulate these two agendas: political agreements, priority of childhood, strengthening and development of the teaching profession, cultural transformation and change in attitudes. It is concluded that in these processes of transformation of society and the educational system are the main challenges and highlights the need for a political and social agreement. This will provide a sustained impulse over the next few years to move towards inclusive education.

**Keywords:** Latin America; Educational policies; Diversity; Culture; Social transformation.

## Introducción

La Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales celebrada hace ahora 25 años en Salamanca (España) fue un encuentro excepcional tanto por la participación masiva de representantes de los países de todos los continentes, como por el impacto a lo largo del tiempo de su Declaración final y de su Marco Acción. Es muy difícil encontrar en el ámbito educativo un proyecto de cambio que haya sido tan escuchado y que haya servido de referencia a tantas políticas públicas.

---

\*Contacto: [amarches@psi.ucm.es](mailto:amarches@psi.ucm.es)

Ahora bien, estas afirmaciones no deben hacernos creer que un encuentro y un acuerdo de estas características provoca un impulso transformador que conduce a alcanzar de forma casi inmediata gran parte de las metas señaladas. Desgraciadamente, como la realidad no se cansa de manifestar, la situación suele ser muy diferente. La Conferencia Mundial de Salamanca marcó unos objetivos ambiciosos, pero es preciso posteriormente avanzar hacia ellos teniendo en cuenta las condiciones económicas, sociales y educativas, los recursos disponibles y el compromiso colectivo para realizar los cambios necesarios. En estos procesos de transformación de la sociedad y del sistema educativo se encuentran los principales desafíos.

Es justo reconocer que se han producido en América Latina avances importantes en la educación y en la respuesta a la diversidad que desde los centros y las aulas se proporciona a los estudiantes. Sin embargo, todavía se mantienen retos antiguos enormemente importantes y otros han aparecido por el impacto de los cambios sociales y culturales más recientes. La agenda del siglo XX no ha terminado aún en los países latinoamericanos, que deben enfrentarse al mismo tiempo a la agenda del siglo XXI (Schwartzman y Cox, 2009). Ello supone un esfuerzo enorme que obliga a acelerar el ritmo de los cambios.

El presente artículo se plantea principalmente destacar las cinco prioridades políticas, sociales y educativas que contribuirían a articular ambas agendas: los acuerdos políticos, la prioridad de la infancia, el fortalecimiento de los docentes, la transformación cultural y el cambio en las actitudes. De esta forma, se proporcionará un impulso sostenido a lo largo de los próximos años para avanzar en la dirección de la educación inclusiva.

## **1. Los progresos y los retos en la sociedad y en la educación latinoamericana**

Entre los cambios positivos que se han producido en la sociedad y en la educación de los países latinoamericanos, quizás el más representativo sea la reducción de la pobreza, reflejo de las profundas desigualdades que afectan a toda la región. Desde el año 2002 hasta el 2017, el porcentaje de personas con ingresos por debajo de la línea de la pobreza ha descendido del 45% al 30% (CEPAL, 2018). Pero el hecho de que todavía el 30% de los ciudadanos latinoamericanos vivan en esta situación, manifiesta claramente las dificultades vitales de una parte significativa de la población, lo que afecta a sus posibilidades de alcanzar un mínimo básico de bienestar y de garantizar buenas condiciones para el desarrollo y la educación de sus hijos.

Esta misma dicotomía entre los avances significativos y los graves retos pendientes está presente también en toda la educación. El acceso a la educación es el logro más relevante alcanzado en las dos últimas décadas debido al incremento del gasto público y a la mayor importancia otorgada a la educación. La tasa de escolarización en educación primaria en 2013 alcanza el 94%, mientras que en secundaria supera ese mismo año el 76%, veinte puntos más que en 1995 (OREALC-UNESCO, 2013)

Sin embargo, continúa existiendo graves carencias en los recursos existentes en las escuelas. Duarte, Guargiulo y Moreno (2012) muestran que el 40% de las escuelas de educación básica no disponen de biblioteca, que el 35% no tiene espacios para el deporte y que el 11% no tienen acceso a la electricidad.

Limitaciones importantes se encuentran también en la situación de los docentes, aunque las diferencias entre los países latinoamericanos son muy importantes. Su formación presenta bastantes carencias, sus salarios son reducidos si se les compara con profesionales de un nivel similar, las condiciones de trabajo son complicadas en muchas escuelas y el tiempo de aprendizaje de los alumnos insuficiente (Cabrol y Székely, 2012).

No es extraño por las razones anteriormente apuntadas que un porcentaje importante de los alumnos latinoamericanos muestren retrasos en sus aprendizajes. Los nueve países latinoamericanos participantes en PISA 2015 (OCDE, 2018) obtienen resultados por debajo del promedio de la OCDE en todas las pruebas.

## **2. Los desafíos de la inclusión educativa**

Estas insuficiencias afectan especialmente a aquellos estudiantes que tienen más dificultades para mantenerse en el sistema educativo de forma continuada, pues sus demandas educativas tienen más riesgo de no poder ser atendidas ni por sus familias ni por sus escuelas.

Conviene recordar que los sistemas educativos deben garantizar dos derechos a los alumnos con discapacidad y otros considerados con necesidades educativas especiales: el derecho a aprender de acuerdo con sus posibilidades y el derecho a aprender en común con sus compañeros de similares edades. La mayor dificultad se encuentra en que las escuelas con escasos recursos y con un nivel de calidad insatisfactorio tienen serias dificultades de garantizarlos. No es suficiente que estos estudiantes estén con sus compañeros. Es preciso al mismo tiempo asegurar las mejores condiciones para que aprendan lo más posible.

¿Qué sucede en los países latinoamericanos? Los datos obtenidos por las instituciones internacionales son muy escasos, a menudo fragmentarios y con diferencias entre los países sobre los criterios para determinar las características de un alumno con discapacidad. El estudio más reciente ha sido realizado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (2018), que analiza y compara datos de 49 países, de los cuales 11 son latinoamericanos en cinco indicadores referidos al acceso, la permanencia, el abandono escolar y el analfabetismo adulto entre 2006 y 2015.

En general, los estudios realizados muestran algunas tendencias generales: existen importantes diferencias entre los países en la educación de los alumnos con discapacidad o con otras necesidades educativas especiales; ha habido un continuo progreso en el acceso de los alumnos con discapacidad al sistema educativo, aunque suelen permanecer en él menos tiempo que sus compañeros sin especiales dificultades; los compromisos internacionales y los cambios en la legislación han provocado un lento pero continuado avance en la inclusión educativa, si bien las condiciones sociales y educativas dificultan un progreso más acelerado.

## **3. Cinco dimensiones claves para el progreso educativo y el avance en la inclusión**

Hay que reconocer que las urgencias educativas en los países latinoamericanos son profundas y afectan a todas las etapas del sistema educativo, desde la educación infantil

hasta la secundaria, la formación técnico profesional y la inserción laboral de los jóvenes. Al mismo tiempo, la mejora de las condiciones de las escuelas y de los profesores junto con otros factores relacionados con la calidad educativa como el liderazgo escolar, la supervisión y la evaluación educativa, las políticas de equidad y las escuelas de tiempo completo son otros tantos retos que exigen atención y nuevos recursos. Sin embargo, los resultados de las investigaciones educativas y la evidencia empírica más consistente, así como el análisis de las políticas públicas de éxito, ponen de manifiesto que determinados factores son especialmente importantes para avanzar en una educación de calidad que sea al mismo tiempo inclusiva: los acuerdos políticos y sociales, la extensión de una educación infantil equitativa e inclusiva de calidad, el fortalecimiento de la profesión docente y el cambio en la cultura y en las actitudes hacia la inclusión social y educativa.

### ***3.1. Acuerdos políticos y sociales***

Las transformaciones sociales y educativas que son necesarias para impulsar procesos de inclusión de calidad exigen no solo capacidad de analizar la situación actual y las prioridades más importantes, sino un esfuerzo firme, sostenido y creciente al menos a lo largo de la próxima década. Para ello, es necesario un acuerdo político y social que permita mantener estas prioridades, aunque existan cambios en la presidencia de los países y en sus gobiernos.

Mucho se ha hablado y escrito sobre los pactos en el ámbito educativo. El interés por la estabilidad en el ámbito educativo y por evitar continuos cambios ha sido una de las razones esgrimidas para convencer sobre su necesidad. Sin embargo, a pesar de sus posibles ventajas, escasos acuerdos políticos se han concretado en los países latinoamericanos. Posiblemente, ha influido en ello las desconfianzas entre los partidos políticos y la voluntad de conseguir un acuerdo lo más amplio posible lo que, en gran medida, de forma paradójica, ha sido una de las causas de su paralización.

Por estas razones, lo que ahora se plantea en estas líneas es un acuerdo sobre las prioridades fundamentales en la política educativa, en las políticas sociales y en los mensajes públicos para favorecer un proceso inclusivo de calidad que asegure su continuidad. El acuerdo que se propone es en gran medida educativo, pero también social, en la medida en que los valores y las creencias culturales, así como las actitudes ante la diversidad tienen una enorme influencia en las posibilidades de progreso de la inclusión educativa. Un acuerdo cuyos elementos claves se exponen a continuación.

### ***3.2. La ampliación y la equidad de la educación infantil***

Prácticamente todas las investigaciones concluyen en que los primeros años de vida de los niños y niñas son fundamentales para su desarrollo y sus aprendizajes posteriores. Los programas que favorecen el cuidado de los niños, su alimentación, el intercambio comunicativo y lingüístico, las relaciones sociales, el interés por los objetos, la exploración y el descubrimiento son importantes para todos los niños, pero más especialmente para aquellos que viven en situaciones de pobreza, en desventaja social o manifiestan necesidades educativas especiales (Peisner-Feinberg, 2007). La inversión en una educación temprana centrada en los niños y en su desarrollo con educadores preparados y con condiciones educativas favorables es la inversión económica más rentable por los beneficios que produce en los niños en sus primeros años y por la ayuda que les supone para enfrentarse a los retos futuros (Rolnick y Grunewald, 2003).



Las investigaciones neurocientíficas (Center of the Developing Child at Harvard University, 2016) han comprobado que la protección de la infancia sobre todo en sus primeros años es mucho más beneficiosa que las intervenciones posteriores para superar posibles problemas futuros. Este cuidado debe orientarse al desarrollo de las dimensiones cognitivas, comunicativas, lingüísticas, emocionales y sociales, así como a apoyar la salud y la nutrición de los niños y de sus madres. El desarrollo y la educación integral de la infancia en contextos estables y seguros, que facilitan las interacciones comunicativas y sociales de los adultos con los niños y entre los niños y que les animan a explorar y a descubrir son una garantía para su bienestar futuro y para su incorporación en el entorno social y comunitario. Por ello, es necesario incrementar la oferta de educación infantil de forma significativa, con educadores bien formados, que reciban una retribución económica satisfactoria y que tengan las mejores condiciones para realizar bien su trabajo, es decir, para poder dedicarse a favorecer el desarrollo y el aprendizaje de todos y cada uno de los niños/as que están bajo su responsabilidad.

La ampliación y la mejora de la calidad y equidad de la educación infantil debe incorporar también el apoyo y la formación a las familias para el cuidado de sus hijos. Si los primeros años de la vida del niño son tan importantes y los niños y niñas pasan la mayoría de su tiempo con sus familias, es necesario ampliar el foco de la educación infantil al conjunto del entorno familiar. Ello supone que los educadores dediquen tiempo a la orientación de las familias y que promuevan prácticas inclusivas entre los niños y entre sus familias. De esta forma, se sentarán las bases no solo para un mejor desarrollo de los niños con discapacidad o necesidades educativas especiales, sino para el desarrollo de actitudes positivas de toda la comunidad educativa hacia la inclusión.

Además, sería importante implicar a diferentes instituciones públicas y privadas en el apoyo a los derechos de la infancia y en ofrecer respuestas coordinadas a las demandas sociales y educativas de los niños y de las niñas. La participación de los municipios es imprescindible para avanzar en la construcción de ciudades educadoras e inclusivas, abiertas a la diversidad y al encuentro cívico y comprometidas con mejorar las condiciones de vida y de educación de todos los niños y las niñas.

Sin embargo, la situación actual es todavía insuficiente. El gasto público en educación infantil y preprimaria como porcentaje del PIB en los países latinoamericanos y caribeños es muy inferior al de otras etapas educativas: 0,4% frente al 1,9% en educación primaria, 1,4% en educación secundaria y 0,6% en educación terciaria no universitaria (Busso et al., 2017). Además, los maestros y educadores que trabajan en la educación infantil tienen menos formación, salarios más bajos y peores condiciones de trabajo (Cabrol y Székely, 2012).

Un acuerdo que incluyera la ampliación de la educación infantil, el acceso de los grupos sociales en situación de mayor desigualdad, la mejora de sus condiciones para elevar su nivel de calidad, el compromiso de diferentes instituciones para garantizar los derechos de la infancia y abrir mejores posibilidades para ella y la prioridad de los niños y niñas en situación de desigualdad, entre ellos con discapacidad para acceder a los programas existentes proporcionaría un enorme respaldo a las políticas de inclusión educativa.

### ***3.3. El fortalecimiento de la profesión docente***

Una de las competencias principales de los maestros, posiblemente la más complejas, es la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos. En la medida en que el objetivo de la

inclusión no es solo mantener a los estudiantes en el aula con sus compañeros, sino facilitar al máximo sus posibilidades de aprendizaje, es preciso que el docente sea capaz de diseñar actividades que favorezcan estos aprendizajes. Buena parte de ellas podrían desarrollarse en colaboración con sus compañeros, aunque otras, dependiendo de las condiciones del estudiante, podrían realizarse de forma individual o con otros compañeros que compartan situaciones similares.

No cabe duda de que la calidad de la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos depende en gran medida del número de alumnos por aula, de los maestros de apoyo presentes en el centro y de los recursos disponibles. Pero hay que reconocer que el factor principal para el éxito de la inclusión educativa en el aula se encuentra en las competencias del profesor en este ámbito, en su sensibilidad hacia las necesidades de los alumnos y en su compromiso con la inclusión educativa.

Estas consideraciones destacan la importancia de otorgar un especial valor a las competencias de los docentes en su desarrollo profesional para favorecer la inclusión educativa. En primer lugar, en su formación inicial. No basta con que exista en el currículo alguna materia o créditos sobre la educación inclusiva o sobre la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Es preciso que la respuesta a la diversidad de los estudiantes esté incorporada en todas las materias de estudio. El objetivo es que los futuros profesores sean conscientes de que enseñar matemáticas, lengua, ciencias sociales o música exige tener en cuenta la diversidad de los alumnos y que han de ser capaces de planificar su enseñanza y su evaluación y diseñar sus actividades sabiendo que la diversidad será la norma en sus aulas, mientras que la homogeneidad será excepcional.

Esta misma orientación debe formar parte de la formación permanente de los docentes. Ahora los profesores han acumulado experiencia y se han enfrentado a los retos que supone la educación inclusiva. Por ello, los modelos de formación que se organizan en torno a la reflexión de los docentes de la misma escuela o de escuelas con proyectos similares suelen tener una mayor incidencia para mejorar la enseñanza (Marchesi y Martín, 2014).

Es importante no olvidar las condiciones en las que los profesores desarrollan su trabajo. Los proyectos inclusivos, sobre todo si se realizan en entornos sociales desfavorecidos, son muy exigentes y necesitan un cuidado especial. El apoyo de las administraciones educativas debería concretarse en un mayor tiempo disponible para preparar las clases, para coordinarse con otros docentes y para colaborar con las familias. Además, sus recursos disponibles deberían ser más numerosos. Tratar a todas las escuelas de la misma manera sin tener en cuenta su diversidad y los diferentes retos a los que se enfrentan supone aplicar un principio de homogeneidad que es ajeno a la realidad educativa.

También la respuesta a la diversidad debería formar parte de la evaluación de las escuelas. En el modelo propuesto por Marchesi y Pérez (2019), se incluye una dimensión relativa a la inclusión educativa junto con las condiciones del centro, el contexto sociocultural, los procesos de centros y de aula, la convivencia y los resultados. Sus indicadores principales son la presencia de una cultura inclusiva en la escuela, la existencia de una respuesta educativa adecuada a la diversidad de los alumnos, la coordinación entre los profesionales para ofrecer una respuesta educativa satisfactoria a los alumnos que experimentan dificultades y la adaptación de los procedimientos de evaluación a estos alumnos.

Finalmente, el compromiso de los docentes con la inclusión educativa debería tenerse en cuenta en la valoración de sus méritos y en su desarrollo profesional. Marchesi y Pérez (2018) han formulado un modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes basado en la valoración de sus competencias que incluye entre ellas la capacidad de responder de forma flexible a la diversidad de sus alumnos. Sus principales indicadores son coordinarse con otros profesionales para responder a las diferentes demandas educativas de los alumnos, tener en cuenta en la programación a los alumnos con dificultades o de otras culturas, diseñar situaciones de aprendizaje para responder a la diversidad de los alumnos en el aula y adaptar a ellos los procedimientos de evaluación.

Situar al profesorado en el centro de las políticas educativas a favor de la inclusión no supone un matiz añadido. Es más bien un enfoque integral que deriva de la consideración de que una educación de calidad debe ser equitativa e inclusiva, por lo que el fortalecimiento de la profesión docente supone necesariamente mejorar sus condiciones y sus prácticas en beneficio de la inclusión.

### ***3.4. El valor de la cultura***

La inclusión educativa depende en gran medida del convencimiento de la mayoría de la sociedad de que la convivencia y el aprendizaje con alumnos diversos es positivo para todo el alumnado. Cuando el otro distinto es percibido como un peligro para la convivencia o el progreso educativo, se levanta y refuerza una de las principales barreras para la inclusión. La importancia que revela la dimensión cultural, en la que se incluyen también las creencias y las actitudes, aconseja prestarle una especial atención.

Somos lo que somos en gran medida por la cultura que hemos aprendido. En la medida en que los diferentes grupos humanos desarrollan distintas normas, valores, símbolos y tradiciones, existe una gran diversidad cultural, por lo que se puede afirmar que la diversidad forma parte del significado más genuino de cultura. Además, la cultura no es estática, sino que cambia de manera continua, en gran medida por las relaciones entre diferentes grupos. Por ello, la intervención en el ámbito cultural para favorecer el reconocimiento y la diversidad humana tiene una gran importancia para avanzar en la inclusión educativa.

En el fondo, las relaciones entre diferentes grupos reflejan la visión personal y colectiva de los que supone el Yo frente a los Otros diferentes. El cambio fundamental que debe producirse para el desarrollo de genuinas actitudes inclusivas es que se suprima la distancia entre el yo, expresión de un grupo, y el otro, que forma parte de un colectivo diferente, y se transforme en el “nosotros”, donde unos y otros son vividos como miembros del mismo grupo a pesar de las diferencias.

En relación con los colectivos con discapacidad, la visión del otro puede convertirse en el reflejo de lo que podríamos ser nosotros mismos, o, desde otra perspectiva, en la interpelación a una actitud solidaria y transformadora que nos obligaría a modificar buena parte de las prioridades institucionales, sociales y personales. Las personas con discapacidad pueden despertar actitudes más acogedoras y solidarias (Hernández, 2015) que los colectivos inmigrantes o de culturas minoritarias. Los otros, personas con discapacidad, tienden a ser percibidos como miembros del propio grupo social y cultural y, por tanto, como parte del “nosotros”, aunque se manifiestan diferencias notables entre los miembros de cada de estos grupos.

Hay un elemento en el campo de la cultura que es especialmente importante: los mapas de significado. A través de ellos nos relacionamos con los demás, con los que consideramos de los “nuestros” o de los “otros”, y marcan nuestras preferencias, nuestras señas de identidad y nuestros modelos ideales.

Las actitudes hacia los otros diferentes se manifiestan en distintas formas de relación (expulsión, segregación, asimilación o inclusión), en el lenguaje y en la comunicación. Lenguaje y conocimiento se estructuran mutuamente y reflejan nuestra visión del “nosotros” y de los “otros”. El lenguaje, además, articula las relaciones con los demás y transmite la percepción que nuestro grupo de referencia tiene sobre los demás grupos culturales o sociales.

Estos modelos de representación social y sus correlatos discursivos se aprenden a través de las conversaciones, los ejemplos, los comentarios, las noticias, las películas, los medios de comunicación y un sinnúmero de actividades cotidianas vividas en la familia, en las escuelas y en las calles. De este modo, los niños van construyendo sus propias actitudes. No todos, quizás, pero sí la mayoría, presionados por la exigencia de su entorno hacia la conformidad social. Como afirma Van Dijk (2007), las estructuras discursivas afectan a la mente de las personas, por lo que el discurso racista favorece la reproducción de los prejuicios y estereotipos étnicos y la discriminación de los otros.

Los cambios impulsados en las últimas décadas a favor de denominaciones que sustituyan a las etiquetas y estereotipos negativos son expresión del valor que se le otorga al lenguaje para comprender a las personas y a los colectivos diferentes. Conviene recordar que etiquetar a una persona supone la utilización de un descriptor específico para referirse a ella (Baglieri y Shapiro, 2012). Inevitablemente, la etiqueta tiende a poner en primer plano y a generalizar esa característica, lo que conlleva a una visión distorsionada de la realidad. Las etiquetas conducen a los estereotipos, o son su expresión lingüística, y facilitan la categorización de las personas y de los colectivos así designados. El proceso puede terminar con la descalificación de los individuos y de los grupos y, como consecuencia, con la estigmatización social: determinados rasgos generan una profunda desaprobación social.

El desarrollo cultural se imbrica con el desarrollo individual y está en el origen de las transformaciones mentales. Desde esta perspectiva, no es posible comprender el desarrollo de las actitudes de los niños hacia los diferentes colectivos si no se incorpora el análisis de la historia, del contexto y de la cultura. La intervención en el ámbito cultural para favorecer la inclusión se extiende de forma natural al campo de las actitudes.

### ***3.5. Cambios en las actitudes sociales y educativas***

La importancia de las actitudes hacia la inclusión educativa fue recogida en Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). En ella se establece que los responsables políticos, los directores de escuela y los maestros deben promover actitudes positivas hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, ya que las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos.

La tesis más generalizada es que la actitud incluye tres elementos básicos interrelacionados: creencias o componente cognitivo, un componente emocional o afectivo y una acción o comportamiento. Por ello, las escuelas que cuidan especialmente la

dimensión emocional y moral de sus alumnos son las que tienden a promover una actitud más positiva hacia la inclusión educativa.

Las actitudes no son innatas ni aparecen de forma súbita, sino que son aprendidas gradualmente a través de la experiencia. La manera en la que el niño se socializa, el grupo social de referencia y las pautas de socialización son determinantes destacados de las actitudes que va construyendo a lo largo de su evolución.

Conforme el niño se desarrolla, empieza a categorizar al resto de las personas con precisión creciente, ampliando progresivamente las variables que utiliza para esta clasificación, incluyendo aspectos salientes como la etnia o la complejidad física, u otros menos perceptivos como la clase social o la nacionalidad. La adquisición de estas categorías vendrá determinada por la importancia que la sociedad atribuye a los diferentes grupos o características (Brown, 1995). De ahí la gran influencia de la sociedad en el desarrollo de las actitudes hacia las diferencias en el ámbito educativo. La cultura social inclusiva es, por tanto, un poderoso factor para el establecimiento de actitudes inclusivas positivas en el ámbito educativo.

Respecto a las personas con discapacidad, las actitudes de las personas que les rodean pueden suponer obstáculos más importantes para la inclusión en la comunidad que los derivados de la propia situación de discapacidad (Siperstein et al., 2003).

En la última década, un número creciente de estudios ha abordado la dimensión social de la educación inclusiva. Aunque un alumno con discapacidad esté físicamente en la escuela ordinaria, ello no conlleva que se logre su inclusión social, es decir, que establezca redes sociales y de amistad con los compañeros. Como indican Flores, Aguado y Alcedo (2009), el éxito de la inclusión de los niños con discapacidad depende tanto de las actitudes de los compañeros y de los profesores como de la existencia de un currículo bien adaptado. Nowicki y Sandieson (2002) sugieren incluso que la actitud de los estudiantes hacia las personas con discapacidad es uno de los principales problemas de la educación inclusiva y que las actitudes negativas de los iguales son una barrera para el progreso de la educación inclusiva.

De Boer (2012) realizó una exhaustiva revisión de los estudios publicados desde 1998 hasta 2011 sobre las actitudes de los estudiantes hacia los compañeros con discapacidad. La autora concluye que la mayoría de las investigaciones analizadas muestran que los alumnos tienen creencias, e intenciones de comportamiento neutras hacia sus compañeros con discapacidad. Argumenta que los resultados neutros no son motivo de especial preocupación, ya que por lo menos no son negativos, pero concluye que se debe tener presente que ello implica que en las diferentes muestras se encuentran estudiantes que poseen actitudes muy positivas y estudiantes con actitudes muy negativas. Esto último dificultaría de manera muy significativa la inclusión del alumno con discapacidad.

Junto con las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad, es necesario subrayar nuevamente la importancia crucial de las actitudes de los profesores, pues son ellos los que pueden influir en las actitudes de los estudiantes y los que pueden impulsar un modelo de enseñanza y aprendizaje sensible y adaptado a la diversidad de sus estudiantes. Además, la actitud del profesorado va a repercutir en las expectativas del docente sobre el desarrollo y el aprendizaje de sus alumnos.

Hay que señalar finalmente que las actitudes de las familias ocupan también un papel importante. Determinadas expresiones, palabras o gestos, así como la forma de manifestar

su visión de la diversidad en sus prácticas cotidianas promueven una determinada orientación en la formación de actitudes en los niños. No cabe duda de que las familias que son recelosas de la educación inclusiva pueden influir negativamente en las actitudes y el comportamiento de sus hijos e hijas.

El valor de la cultura y de las actitudes positivas en el avance de la inclusión educativa refuerza también los otros tres factores que se han expuesto en este trabajo: la importancia de que la educación inclusiva se amplíe y fortalezca desde los primeros años; el apoyo a los docentes, así como su formación y su sensibilidad hacia la diversidad de los alumnos; y la necesidad de un acuerdo político y social que no solo se oriente a mejorar la calidad de las escuelas desde una perspectiva inclusiva, sino que también aborde el cambio cultural necesario para que la comprensión, la valoración y la garantía de los derechos de todas las personas sin discriminación formen parte de los valores y creencias mayoritarios en la sociedad.

## Referencias

- Baglieri, S. y Shapiro, A. (2012). *Disabilities studies and the inclusive classroom. Critical practices for creating least restrictive attitudes*. Nueva York, NY: Routledge.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: Its social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Busso, M., Cristia J., Hincapié D., Messina J. y Ripani. L. (2017). *Aprender mejor. Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Cabrol, M. y Székely, M. (2012). *Educación para la transformación*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Center of the Developing Child at Harvard University. (2016). *From best practices to breakthrough impacts. A science-based approach to building a more promising future for young children and families*. Cambridge, MA: Harvard University.
- CEPAL. (2018). *Panorama social de América Latina 2018. Informe anual*. Santiago de Chile: CEPAL.
- De Boer, B. (2012). *Inclusion: A question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. Groninger: Stichting Kinderstudies.
- Duarte, J., Gargiulo C. y Moreno M. (2012). Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: un análisis a partir del SERCE. En M. Cabrol y M. Székely (Eds.), *Educación para la transformación* (pp. 205-244). Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Flores, M. A., Aguado, A. y Alcedo, M. A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85-98.
- Hernández, L. (2015). *Estudio sobre las actitudes de los niños de 4 a 8 años hacia las diferencias étnico-culturales y hacia la discapacidad en Colombia, Guatemala y España* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Marchesi, A. (2019). Salamanca 1994-2019: There is still a long way to Latin America. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7), 841-848.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622803>

- Marchesi, A. y Pérez, E. M. (2018). *Modelo de evaluación para el desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación SM e IDEA.
- Marchesi, A. y Pérez, E. M. (2019). *Modelo de evaluación de centros docentes para mejorar la educación*. Madrid: Fundación SM e IDEA.
- Nowicki, E. A. y Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.  
<http://dx.doi.org/10.1080/1034912022000007270>
- OCDE. (2018). *Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015*. Madrid: OECD-Fundación Santillana.
- OREALC-UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Peisner-Feinberg, E. S. (2007). Los jardines infantiles y su impacto en el desarrollo de los niños. En J. Bennett (Ed.), *Cuidado infantil-educación y cuidado en la primera infancia. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia* (pp. 1-6). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development (CEECD).
- Rolnick, A. y Grunewald, R. (2003). Early childhood development with a high public return. *Fedgazette*, 14, 7-23.
- Schwartzman, S. y Cox, C. (2009). Las agendas pendientes de la educación. En S. Schwartzman y C. Cox (Eds.), *Políticas educativas y cohesión social en América Latina* (pp. 9-29). Santiago de Chile: Uqbar Editores.
- Siperstein, G. N., Norins, J., Corbin, S. y Shriver, T. (2003). *Multinational study of attitudes toward individuals with intellectual disabilities*. Washington, DC: Special Olympics.
- Van Dijk, T. A. (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.

## Breve CV de los autores

### Álvaro Marchesi

Catedrático emérito de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Desempeñó el cargo de Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) entre 2004 y 2012. Además, fue Secretario de Estado de Educación y Director General de Educación del Ministerio de Educación de España desde 1986 a 1996. En 1994 lideró junto con la UNESCO la realización de la Conferencia Mundial de Salamanca. Ha publicado numerosos libros, capítulos de libros y artículos científicos, sobre diversas temáticas vinculadas a la educación, siendo sus áreas de interés la calidad y equidad de la educación, la inclusión educativa y atención a la diversidad. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9429-7674>. Email: [amarches@psi.ucm.es](mailto:amarches@psi.ucm.es)

### Laura Hernández

Doctora en educación por la Universidad Complutense Madrid, Licenciada en Psicología. Profesora asociada de la facultad de psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Además, ejerce como orientadora especializada en atención a la diversidad, educación infantil y neuropsicología en la Comunidad de Madrid. Entre 2010 y 2014, desempeñó el cargo de Técnico de programas de la Dirección General de Programas Educativos y

*A. Marchesi y L. Hernández*

Culturales en la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0434-679X>. Email: [laurhern@ucm.com](mailto:laurhern@ucm.com)



## ¿Qué Podemos Aprender de los Sistemas Educativos de Chile, España y Finlandia en el Marco de la Declaración de Salamanca?

## ¿What Can We Learn from Educational Systems of Chile, Spain and Finland in the Framework of Salamanca Statement?

Ricardo Rosas <sup>1\*</sup>  
James Staig <sup>1</sup>  
Guillermo Lazcano <sup>1</sup>  
Rosario Palacios <sup>1</sup>  
Victoria Espinoza <sup>1</sup>  
Mikko Aro <sup>2</sup>  
Candelaria Imbernón <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

<sup>2</sup> Jyvaskyla University, Finlandia

<sup>3</sup> Centro Universitario La Salle, España

El presente artículo compara los sistemas de Educación Especial de Chile, España y Finlandia, desde la perspectiva de la Declaración de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Tanto el contexto general de sus sistemas educativos como su orientación epistemológica respecto de la Educación Especial, los marcos regulatorios de cada sistema, los procedimientos de detección y derivación de niños con NEE, y la estructura de los servicios de atención a la diversidad, dialogan de manera particular con los compromisos adquiridos en 1994. Se muestran las principales diferencias entre los sistemas, destacando la gran variabilidad respecto de la definición de NEE y sus estrategias de inclusión de estudiantes de NEE al sistema escolar. Los resultados de esta investigación muestran diferencias importantes en el logro de los objetivos planteados por la declaración, en los tres países estudiados, estando Chile aún muy lejos de contar con un sistema de atención a la diversidad verdaderamente inclusivo. Los desafíos pendientes para nuestro país son que no cuenta con un marco regulatorio integrado para la atención a la diversidad; cuenta con provisión de recursos humanos y tecnológicos muy limitados para estudiantes con NEE, y tiene una insuficiente cobertura de las NEE en la formación inicial docente.

**Descriptor:** Sistema educativo; Educación especial; Educación comparada; Educación integradora; Declaración de Salamanca.

This paper compares the Special Education Systems from Chile, Spain and Finland, from the perspective of the UNESCO Salamanca Statement on Special Education Needs (SEN). The following issues create a dialogue about the agreement reached in 1994: the general context of the educational systems of each country, their epistemological orientation regarding Special Education, the regulatory framework of each system, the procedures to detect and refer children with SEN, and the structure of the diversity services. This paper will cover the main differences between the systems, highlighting the great diversity in the definition of Special Educational Needs and the strategies for the inclusion of SEN students into the regular school system. The results of this research show mayor differences on the fulfillment of objectives established by the statement on all three countries covered

---

\*Contacto: rrosas@uc.cl

by the study, Chile being well behind on having a diversity system that can be considered truly inclusive. The challenges that remain for our country are that we do not have an integrated regulatory framework for diversity work; we have very limited technological and human resources for students with SEN, and there is not enough coverage of SEN in the early stages of teacher training.

**Keywords:** Educational system; Special education; Comparative education; Inclusive education, Salamanca statement.

## Presentación

A 25 años de la Declaración de Salamanca, vivimos momentos de cambios importantes en las políticas de educación inclusiva en nuestro país. Como decíamos en una publicación reciente (Rosas, Staig y Lazcano, 2017), nuestro sistema educacional avanza hacia una mayor inclusividad de estudiantes con NEE, aunque aún con serias falencias. La Declaración de Salamanca proclama el derecho a la educación<sup>1</sup>, reconoce diferentes características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje en los niños<sup>2</sup>, y en esa línea establece la necesidad de que existan formas de enseñanza que tomen en cuenta tales diferencias<sup>3</sup>. A la vez, enfatiza los beneficios de la educación de los niños con NEE en escuelas ordinarias y establece el derecho de ellos al acceso a este tipo de establecimientos<sup>4</sup>. En este contexto, vemos que el sistema chileno muestra importantes desafíos para adherir de manera más integral a la Declaración, siendo las más importantes a nuestro juicio, a) la necesidad de un marco regulatorio integrado que aúne todas las disposiciones, leyes y reglamentos que definen aspectos tales como el diagnóstico de NEE, las subvenciones especiales, el sistema de Escuelas de Educación Especial, etc. Esta falencia contraviene el llamado de Salamanca a los gobiernos a dar prioridad política (y presupuestaria) al mejoramiento de sistemas inclusivos, adoptando como ley o política pública el principio de educación integrada (acoger a todos los niños aceptando y celebrando la diferencia), creando mecanismos de planificación, supervisión y evaluación; b) una provisión limitada de recursos en sistemas de mediación, humana y tecnológica, que permitan una verdadera inclusión de alumnos en situación de discapacidad (lectores de pantalla, intérpretes de lengua de señas, inversión en accesibilidad). Esto, además de contravenir la prioridad presupuestaria que mandata la declaración de Salamanca, contraviene las indicaciones del Marco de Acción referentes a que los niños con NEE deben recibir todo el apoyo adicional necesario para su aprendizaje (tanto ayudas en aula como profesionales externos); oportunidad de relacionarse con adultos con discapacidad que puedan mediar el aprendizaje de niños y niñas; y c) una insuficiente consideración del tratamiento de las NEE en la formación inicial docente de los profesores regulares que deberán afrontar las demandas de un aula inclusiva. Esta carencia contraviene el llamado de Salamanca a la

---

<sup>1</sup> “todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos”. (Declaración de Salamanca viii; UNESCO, 1994)

<sup>2</sup> “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.” (Declaración de Salamanca viii; UNESCO, 1994)

<sup>3</sup> “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades”. (Declaración de Salamanca viii; UNESCO, 1994)

<sup>4</sup> “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades, las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.” (Declaración de Salamanca viii-ix; UNESCO, 1994)

generación de programas orientados hacia las NEE para la formación de profesores y las indicaciones del Marco de Acción sobre la responsabilidad del equipo docente en su conjunto de la enseñanza de niños con NEE y la capacitación pedagógica especializada en NEE.

El objetivo del presente artículo es comparar el sistema educacional inclusivo chileno con el sistema educacional de España y Finlandia, dos países desarrollados que han adherido a la Declaración de Salamanca de maneras distintas. Ambos, han traducido, por así decirlo, los principios establecidos en Salamanca, de manera situada y flexible, para lograr la inclusión de estudiantes con NEE en sus contextos particulares. De ellos, podemos adoptar algunas disposiciones ya que, aunque es un lugar común saber y decir que no es posible copiar modelos extranjeros, el propósito de esta comparación, con estos dos países en particular, obedece a buenas razones. El sistema español ha sido fuente frecuente de inspiración para las reformas educativas en nuestro país desde el retorno a la democracia, y es un sistema que por razones culturales e idiomáticas podría ser un buen modelo a seguir. El sistema finlandés, por otra parte, es tomado como ejemplo a nivel mundial, por sus buenos resultados en educación en general, y por su innovador enfoque en Educación Especial, en particular. Además, ambos países cuentan con una vasta experiencia en modelos de integración e inclusión educativas.

Hemos organizado el artículo de la siguiente manera: partiremos mostrando los tres sistemas en base a una estructura común, partiendo por el contexto general de los sistemas educativos, con énfasis en su orientación epistemológica, particularmente en lo referido a Educación Especial. Este punto nos parece importante dado que el reconocimiento de la diversidad en los estudiantes que realiza Salamanca implica un entendimiento de lo que son las necesidades educativas especiales y de la forma en cómo identificarlas y atenderlas. Consecuentemente, continuaremos describiendo en general los marcos regulatorios de cada sistema, los procedimientos de detección y derivación de niños con NEE, y la estructura de los servicios de atención a la diversidad. Luego, nos centraremos en la inclusividad de los sistemas, tomando en cuenta la fuerza que pone la Declaración en el derecho de los niños a acceder a las escuelas ordinarias y a los beneficios que podrían desprenderse de ello. Finalmente, concluiremos con sugerencias que podrían hacer del sistema chileno un sistema de educación verdaderamente inclusivo.

## **1. Una mirada sinóptica a los tres modelos**

### ***1.1. Modelo chileno***

El sistema de educación escolar chileno tiene como primera base legal la Ley N°20.370 General de Educación (LGE) (2009), en la cual se describe el sistema bajo los 4 parámetros de “equidad y calidad de servicio” (Art. 3). Esta ley, que actúa como la columna vertebral sobre la que se construyen los esfuerzos educacionales escolares en Chile, establece desde el principio que la educación debe de enmarcarse en un “respeto y valoración de los derechos humanos” (Art. 4), valorando así los acuerdos internacionales que ha suscrito nuestro país, que buscan la igualdad de condiciones para todas las personas.

En la ley, se plantean los principios que inspiran al sistema educacional de Chile (Art. 3), de los cuales destacamos (se conserva numeración original): c) Equidad del sistema educativo, e) Diversidad, j) Integración. Este último punto marca la filosofía bajo la cual se entenderá la participación de personas con NEE en la educación nacional. La letra j del

artículo 3 de la Ley General de Educación dice textualmente “El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales” (Ley N°20.370, 2009). Integración e Inclusión se mueven como dos conceptos intercambiables en la LGE, ya que hacia el final de su Art. 4 se menciona como deber del Estado “velar por [...] la inclusión educativa”, mencionando nuevamente las condiciones presentadas en la cita anterior y un general “entre otras”.

A partir de la LGE se establecen modalidades educativas que en el caso de las NEE se derivan en Educación Especial (EE) o Proyectos de Integración Escolar (PIE) (Ley N°20.370, 2009, Art. 22 y 23). Es así como se definen a nivel orgánico del sistema las posibles respuestas a estas NEE de personas en situación de discapacidad. Junto al marco general que se establece en la LGE existen más de una veintena de decretos y otras cinco leyes que abordan temáticas sobre educación y discapacidad, ya sea en la EE o en los PIE, siendo una de las más importantes la Ley N°20.845 de Inclusión (2015). Esta ley busca modificar parte importante del cuerpo de la LGE y otras leyes asociadas para poner un énfasis en la inclusión y no discriminación en el sistema escolar. Además, busca corregir políticas de selección y exclusión que se daban dentro del sistema escolar público. La atención a las NEE se regula por medio de la Ley Ley N°20.248 sobre Subvención Escolar Preferencial de 2008, y en el caso de los PIE se incluye además el Decreto N°170 del Ministerio de Educación (2009), que regula qué estudiantes pueden recibir dicha subvención. De esta forma, la regulación del sistema de integración tiene una orientación principalmente pecuniaria, es decir, se encarga principalmente de cómo se distribuyen los recursos para atender a los estudiantes que presentan NEE.

El sistema de educación especial atiende a los estudiantes con NEE por medio de dos alternativas. En primer lugar, están las Escuelas Especiales, que son recintos que funcionan de manera paralela al sistema regular y que, por lo general, atienden a estudiantes que requieren de apoyo permanente en áreas específicas derivadas de su condición. Estas escuelas atienden, generalmente de manera exclusiva, a estudiantes con discapacidad visual, auditiva, intelectual, motora, múltiple, trastorno del espectro autista y disfasia severa. Anteriormente, las Escuelas Especiales establecían sus planes y programas en base a decretos específicos para tipos de NEE (Decretos del MINEDUC N°86, 87, 89, 577, 637 y 815). Sin embargo, desde la implementación del Decreto N°83 (2015), a partir del año 2017 las EE deben tomar como referente el currículo nacional con las adecuaciones curriculares que los estudiantes requieran. Los programas de estudio específicos de educación especial anteriormente indicados, permanecen vigentes sólo para la educación media y el ciclo de formación laboral.

La otra modalidad que existe para atender a estudiantes con NEE son los Programas de Integración Escolar (PIE). Estos programas están diseñados para integrar estudiantes con NEE dentro de recintos educacionales regulares, considerando todos los niveles de enseñanza, incluida la modalidad de educación de adultos. Los programas están diseñados bajo un sistema de subvención, que considera la evaluación de los estudiantes por parte de especialistas, y la asignación de recursos específicos que deben ser utilizados para cubrir los gastos asociados a la atención de los estudiantes identificados con NEE. Es así como la existencia del PIE se encuentra sujeta a la especificidad de los casos existentes en la escuela en un período determinado. Según el Decreto N°170 del Ministerio de Educación de 2009, existen ciertas NEE que pueden ser consideradas dentro del PIE, algunas son de carácter permanente y otras transitorias. Para aquellos alumnos que presenten NEE que no están mencionadas en la normativa referida anteriormente, su incorporación a los programas de

integración se seguirá rigiendo por el Decreto Supremo N° 1 del Ministerio de Educación de 1998, que es menos específico respecto de los tipos de NEE que pueden atender los PIE.

Luego del proceso de evaluación inicial, los estudiantes que forman parte del PIE reciben atención especializada según las necesidades detectadas. La atención se realiza principalmente dentro del aula regular por un profesional de apoyo, que debe ser un educador diferencial o especialista validado por el MINEDUC. También se considera el trabajo en el “aula de recursos”, que es un espacio diseñado para la atención individual de los estudiantes con NEE. Sin embargo, desde 1998 la prioridad es la atención en el aula regular, Aunque existe que coincide con el llamado de Salamanca a garantizar el acceso al aula regular, lo que responde a la propuesta de Salamanca, que considera esta opción como el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades y sociedades integradoras, otorgar educación para todos y mejorar la eficiencia del sistema educacional.

La evaluación inicial especializada es un requisito para ingresar al sistema de Educación Especial, ya sea en una EE o dentro de PIE. Si los padres observan que su hijo o hija necesita estos apoyos extraordinarios, pueden solicitar al profesor a cargo para que, por medio de un informe pedagógico, derive al alumno a los profesionales especialistas correspondientes para que realicen esta evaluación diagnóstica especializada, en caso de que el establecimiento educativo cuente con el PIE y los profesionales adecuados. En caso de que la escuela no cuente con este programa, la evaluación puede ser solicitada en otra escuela que sí cuente con dicho programa o en una escuela de Educación Especial.

Según una guía elaborada por el Ministerio de Educación de 2012, y acorde con la indicación del Marco de Acción en el sentido de coordinar la enseñanza con los sistemas de salud y asistencia social, la evaluación diagnóstica especializada consiste en una evaluación integral tanto del estudiante como de su contexto familiar, escolar y social. De acuerdo a las necesidades observadas, esta evaluación puede ser de tres tipos: (a) evaluación psicoeducativa enfocada en el proceso de aprendizaje y liderada por un educador especial, (b) evaluación especializada no médica, que considera el uso de instrumentos específicos según la condición de los estudiantes por parte de determinados profesionales, y finalmente (c) evaluación de salud, que considera un examen médico general en algunos casos y uno especializado en otros.

En el caso de que la evaluación diagnóstica confirme la presencia de NEE, el alumno será incorporado al PIE, y en caso de no contar con este programa debiera ser derivado a otra escuela. Sin embargo, la con la nueva Ley de inclusión propone un nuevo desafío al sistema, pues por medio del algoritmo de selección es posible que un alumno con NEE sea aceptado en una escuela sin PIE. La incorporación de los niños con NEE al PIE está condicionada por la cantidad de estudiantes con NEE que tenga la escuela. En cada sala de clases no puede excederse el límite de dos estudiantes con NEE permanentes y cinco con NEE transitorias. El establecimiento deberá elaborar un Plan de Apoyo Individual (PAI), el cual presenta la planificación de la(s) intervención(es) que los distintos profesionales llevarán a cabo para responder a las NEE del estudiante, según los resultados del proceso de evaluación correspondiente (MINEDUC, 2013). En el caso de que el estudiante presente necesidades educativas que requieran de adecuaciones curriculares para la consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos, se debe elaborar un Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizadas (PACI), el cual contiene las medidas de apoyo curricular y orientaciones para el trabajo pedagógico que llevarán a cabo los docentes, incluyendo

además un seguimiento de la eficacia de las medidas implementadas (Decreto N°83 Exento, 2015). Dicho plan de adecuaciones es realizado tanto para alumnos que se encuentran en escuelas especiales como para alumnos que forman parte de PIE, y contemplan adecuaciones que van desde la presentación de la información hasta eliminación de contenidos, según sea el caso particular.

Por otra parte, en el caso de los recintos hospitalarios que atiendan niños que se encuentran internados por más de tres meses podrán poner en ejecución un aula hospitalaria para asegurar que estos niños puedan mantener una continuidad en cuanto a sus estudios. Esto se puede hacer en dos modalidades, ya sea bajo la creación de una escuela especial en el recinto hospitalario o el establecimiento de un aula hospitalaria que dependa de un recinto educacional que se encuentre en las cercanías del hospital en cuestión. Se busca que los estudiantes participen de actividades que faciliten su posterior reincorporación al sistema escolar y que mejoren su calidad de vida, haciéndolos partícipes de los procesos educativos estipulados por ley.

### **1.2. Modelo español<sup>5</sup>**

La legislación española ha experimentado un enriquecido progresivo en materia de educación inclusiva desde la promulgación del Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial en 1985 hasta la actual Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2/2006). Esta ley plantea la escolarización sin exclusiones, respondiendo a los principios de calidad y equidad. Uno de los principios esenciales que regula, es el de la atención a la diversidad del alumnado. Este principio debe estar presente a lo largo de toda la enseñanza, teniendo como objetivo el proporcionar una educación que sea adecuada a las características y necesidades de cada alumno (LOE, 2/2006). Además, la LOE establece que los centros educativos deben disponer de los medios que sean necesarios para que todos los alumnos alcancen máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional. Esto se acoge tanto al llamado de Salamanca a la creación de sistemas y programas que tengan en cuenta y celebren las características, intereses y necesidades propias de cada estudiante. Además, a la indicación del Marco de Acción de generar un sistema educativo integrado y una rehabilitación apoyada como métodos para la integración de personas con NEE.

Por otra parte, la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), introduce ciertos cambios a la LOE como la incorporación de las evaluaciones externas a lo largo de todas las etapas educativas, o la inclusión de los alumnos con TDA/H, como parte de los alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, entre otras modificaciones. Es así como, tanto la LOE como la LOMCE en conjunto, se constituyen en el marco normativo que reglamenta y organiza el Sistema Educativo español. En base a lo planteado en dicho marco, se entiende entonces que el modelo educativo español está configurado bajo los parámetros de la inclusión.

En este sentido, las medidas establecidas en la legislación española para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado pueden ser de carácter ordinario o de carácter extraordinario. Siguiendo los lineamientos que establece el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, las Comunidades Autónomas, que tienen transferidas las

---

<sup>5</sup> La información utilizada para la elaboración de este segmento del presente documento fue extraída de la página de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural [EACEA] de la Comunidad Europea: Eurydice (s.f). España: Apoyo educativo y orientación. Recuperado el 10 de septiembre del 2017, de [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Apoyo\\_educativo\\_y\\_orientaci%C3%B3n](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Apoyo_educativo_y_orientaci%C3%B3n)

competencias educativas, desarrollan sus propios Planes de Atención a la Diversidad, los cuales incluyen ambos tipos de medidas mencionados anteriormente. Por su parte, los centros educativos, dado que cuentan con autonomía de organización y funcionamiento, ajustan las pautas establecidas por las Comunidades Autonómicas a las necesidades su alumnado y a las características socioeconómicas de su propio contexto escolar, por medio de la elaboración de su Proyecto Educativo de Centro (PEC). El PEC es un documento de carácter pedagógico que está elaborado por la comunidad educativa, el cual define los rasgos que dan la identidad al centro educativo, establece los objetivos que se esperan cumplir y determina su organigrama general. Así, este documento constituye un marco de principios que facilita asumir la diversidad de alumnado que se escolariza, mediante la elaboración de un proyecto curricular que permita dar una respuesta educativa adecuada a los estudiantes, por parte de los docentes y profesionales que trabajan en el centro. Esto se acoge a la indicación del Marco de Acción respecto a que los programas de estudio deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés, lo que implica entre otras cosas: opciones curriculares para niños con NEE, apoyos adicionales en aula y profesionales externos, flexibilidad escolar, reasignación de recursos, diversificación de las opciones educativas, facilidad para la ayuda mutua entre estudiantes, respaldo a las dificultades y relación con la comunidad y los apoderados.

El sistema educativo español contempla la implementación de distintas medidas para dar respuesta a las diversas necesidades del alumnado. Por una parte, considera medidas ordinarias, que son todas aquellas referidas a la organización general del centro educativo, tales como la distribución de los grupos de alumnos, medidas que favorecen la accesibilidad física al centro, la coordinación y trabajo conjunto entre los distintos profesionales y colaboradores del centro educativo, entre otras. Estas medidas también incluyen aquellas que van en la línea de la prevención y detección de problemas en el aprendizaje, como por ejemplo la aplicación de estrategias de refuerzo y apoyo, o la adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje, entre otras. Por otra parte, existen medidas de carácter extraordinario, que están pensadas para dar respuesta a las necesidades educativas más específicas del alumnado, complementando a las medidas ordinarias. Están dirigidas a aquellos alumnos que, por diferentes razones, encuentran mayores dificultades que el resto en su aprendizaje, por lo que necesitan de una atención educativa que incorpore recursos específicos. Para que las medidas extraordinarias sean aplicadas, es necesario que el alumno cuente con un diagnóstico de las necesidades educativas específicas por medio de una evaluación psicopedagógica que realizan los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). Además, se debe hacer un seguimiento continuado del alumno, para ir adaptando las decisiones tomadas y permitir que dicho alumno pueda tener el mayor acceso posible al currículo y la escolaridad regular. Algunas de estas medidas son: adaptaciones significativas del currículo, programas de diversificación curricular, programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, entre otras.

Los EOEP tienen como principal objetivo mejorar la calidad de la educación, principalmente en relación a los alumnos que presentan NEE, interviniendo en centros de educación infantil y primaria. Es destacable que esta intervención responde al área prioritaria de educación pre-escolar propuesta por el Marco de Acción. El trabajo que realizan estos equipos apunta a toda la comunidad educativa: en los centros educativos asesoran el trabajo de los profesores y colaboran en la creación, desarrollo y evaluación de los proyectos educativos del centro; con los alumnos, definen las necesidades tanto

globales como individuales, y proponen medidas para que el centro educativo responda a ellas; y con las familias, prestan asesoría sobre las estrategias para hacer frente a las dificultades que puedan presentar los niños a lo largo de su etapa escolar.

Los EOEP pueden ser de tres tipos: (1) *EOEP De Atención Temprana*, que desarrollan acciones preventivas frente a la aparición de trastornos y el agravamiento de discapacidades, detectando y atendiendo problemas del desarrollo en los primeros años de vida; (2) *EOEP Generales*, que asesoran y colaboran con los centros educativos para el cumplimiento de los objetivos educativos, especialmente a aquellos relacionados a la atención a la diversidad, a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, y en la determinación de NEE de los alumnos; y (3) *EOEP Específicos*, que son equipos con experiencia en una discapacidad en particular, por lo que colaboran con los EOEP generales, con los orientadores pertenecientes a centros específicos, y con los centros de integración preferente.

Pero, además de todos los servicios y labores mencionados que forman parte del quehacer de los EOEP, otra tarea fundamental que tienen estos equipos es la de realizar una propuesta de escolarización para aquellos alumnos que, una vez realizada la evaluación psicopedagógica, presentan NEE. Estos alumnos pueden ser escolarizados en: (a) centros regulares con apoyos educativos específicos, que atienden alumnos que presentan discapacidad motora, sensorial o trastorno generalizado del desarrollo, (b) centros regulares de escolarización preferente, o (c) centros de Educación Especial. Así, estas tres opciones dan cuenta de que existen alternativas educativas que son cada vez más específicas y continuadas, según la influencia de la discapacidad o del trastorno de la conducta en el proceso de aprendizaje y desarrollo individual del alumno.

En el sistema educativo español, la Educación Especial es entendida como una alternativa educativa para aquellos alumnos con NEE que no se beneficiarían de un centro educativo regular, y contemplan la atención desde el nivel preescolar hasta los programas de Transición a la Vida Adulta. Durante la Educación Básica Obligatoria estos centros consideran la realización de adecuaciones curriculares según las necesidades de los estudiantes, y durante el nivel de Transición a la Vida Adulta el foco está puesto en las competencias vinculadas al desempeño profesional y a la inserción social. Respecto de la evaluación, esta se realiza en función de las características de los estudiantes y de los objetivos planteados. La promoción por su parte se realiza según el criterio de los docentes a cargo y es de carácter individual.

Por otra parte, el sistema educativo español no sólo establece apoyos específicos para los alumnos con NEE que cursan su etapa escolar en un centro de Educación Especial, sino que considera también como un alumnado objetivo a aquel que procede de entornos en situación de desventaja social. Específicamente, se consideran aquellos alumnos con condiciones económicas desfavorables, estudiantes de contextos rurales, los hospitalizados, e incluso alumnos que pertenecen a contextos itinerantes, tales como hijos de trabajadores circenses, o de recolectores de fruta, etc. Considerando este último grupo como ejemplo del tipo de medidas que se especifican en la legislación española para estos grupos en desventaja social, se plantea en dicha legislación que las administraciones educativas autonómicas deben garantizar la escolarización de estos alumnos. Esto debe ser logrado por medio de la creación de unidades de apoyo itinerante, la elaboración de programas de escolarización y apoyo educativo para el alumnado que procede de



colectivos temporeros, y la dotación de un profesor permanente, a quien se le entregan los recursos didácticos básicos.

### **1.3. Modelo finlandés<sup>6</sup>**

El sistema educacional de Finlandia está basado en el concepto de equidad y pone énfasis en la adaptación del sistema a los estudiantes y no viceversa como una base fundante de la educación finlandesa. Este foco en equidad y adaptación del sistema a las particularidades del estudiante permite entender el sistema educativo de Finlandia desde la base de la inclusión como lo refiere la misma nación en los documentos presentados a la European Comission: “El sistema educacional en Finlandia ha estado basado en la filosofía de la inclusión desde hace mucho tiempo. La educación básica es igual para todos. No existe una división por habilidades, sino que los estudiantes son apoyados de forma individual para que puedan completar satisfactoriamente su educación básica”.

Así se busca que la mayoría de las adecuaciones para estudiantes con NEE se den dentro del aula regular. En casos específicos en los que el apoyo necesario no pueda ser entregado en un aula regular, se opta por la opción de educación en aulas o establecimientos de educación especial, tratando de reducir el tiempo que los estudiantes pasen en esta modalidad. Con estas nociones como modelo de desarrollo, la educación en Finlandia fue reformada el 2011 para establecer tres niveles de apoyo para todo estudiante que lo requiera: apoyo General, Intensificado o Especial.

La idea de estos apoyos es lograr detectar lo más temprano posible la necesidad de ellos por los estudiantes y otorgar apoyo general a todo estudiante que lo necesite dentro del marco de enseñanza regular diaria, es parte de las planificaciones de enseñanza y del proceso de aprendizaje (Basic Education Act, Art. 16). El primer nivel de apoyo o Apoyo general está disponible para todos los estudiantes y está pensado para otorgar mayor tiempo de exposición y repaso de materias a los estudiantes que estén teniendo problemas con un tema o área específica. Así por lo general implica tiempo extra de guía y apoyo durante las actividades cotidianas en la escuela. Además, puede incluir apoyo de enseñanza de refuerzo. En este nivel también se consideran incorporación de educación para necesidades especiales a en formato part-time. Todos estos esfuerzos se pueden aplicar en grupos de enseñanza, en pequeños grupos o de forma individual si así se requiere.

Cuando se habla de educación para necesidades especiales a nivel part-time esto se aplica en situaciones donde hay problemas de aprendizaje lingüístico y matemático, dificultad de aprendizaje en alguna materia específica, habilidades sociales y de aprendizaje o cuando hay un compromiso en la asistencia escolar del estudiante, en este último caso pasa a ser parte del apoyo intensificado.

Aquellos estudiantes que requieran de apoyo de forma regular o a largo plazo en sus procesos de aprendizaje o en referencia a su asistencia a clases, pasan al siguiente nivel que es el de Apoyo Intensificado. También esto se da si es que el estudiante está necesitando apoyo en múltiples formas o áreas de su aprendizaje. El requerimiento de este apoyo debe ser determinado por un equipo multidisciplinar y tener como objetivo central el bienestar del estudiante, referido a buen aprendizaje, buena salud mental y física y el

---

<sup>6</sup> La información utilizada para la elaboración de este segmento del presente documento fue extraída de la página de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural [EACEA] de la Comunidad Europea: Eurydice (s.f). Finland: Educational Support and Guidance. Recuperado el 10 de septiembre del 2017, de [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Educational\\_Support\\_and\\_Guidance](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Educational_Support_and_Guidance)

bienestar social, además de las condiciones necesarias para que esto se dé. En este caso se debe diseñar un plan a largo plazo con la colaboración tanto del estudiante como de su tutor legal, padres o apoderados, debe de tomar el Core Curriculum como su base; diseñarse y llevarse a cabo de manera cualitativa y cuantitativa teniendo en consideración las capacidades y necesidades particulares del estudiante (BEA, Art. 16a). El diseño del plan individual por estudiante es la estrategia que se agrega a las ya establecidas en el apoyo general. Este plan busca adecuarse a las particularidades individuales del estudiante y enfrentar dificultades generales que superan la especificidad de una materia o un curso en particular.

Mientras que el apoyo general es un mecanismo de respuesta temprana disponible para todos los estudiantes y el apoyo intensificado busca evitar que los problemas se agraven o se produzcan problemas futuros, el apoyo especial está pensado para aquellos estudiantes que sus particularidades no les permiten lograr los objetivos de aprendizaje mediante el apoyo general o intensificado. Para poder entregar apoyo especial a los estudiantes se debe recopilar información desde profesores y el grupo de bienestar del establecimiento<sup>7</sup>, con esto el proveedor educacional decide si es necesario apoyo especial. Si tal es el caso, esta decisión debe de revisarse al menos dos veces: después del segundo año de educación y antes de que el estudiante pase al séptimo año. Al decidir entregar apoyo especial a un estudiante se decide también su grupo primario de aprendizaje, recursos de intérprete, servicios de asistencia y otros servicios necesarios para que el estudiante en cuestión pueda completar la educación básica obligatoria y pueda acceder a educación secundaria.

El apoyo especial, además de las medidas que están cubiertas en el apoyo general e intensificado, puede contar con el desarrollo de programas de cursos individualizados y aumento o retraso de la educación obligatoria. Antes de que cualquiera de estas medidas pueda ser puestas en marchas se debe conversar acerca de ellas con los padres o apoderados y con el estudiante para informarles de la decisión y escuchar sus opiniones al respecto. Aunque se realiza la consulta a los actores involucrados la decisión de todas formas recae en la autoridad local, pero los padres tienen el derecho a apelar dicha decisión si esta se tomó sin su consentimiento. Como parte del proceso debe llevarse a cabo una evaluación pedagógica la cual puede también estar apoyada por una opinión médica o psicológica o una evaluación social correspondiente (BEA, Art. 17).

Dentro de los tres niveles de apoyo existen medidas estándar que se encuentran disponibles para todos los estudiantes. Todos los niveles de apoyo implican procesos de diferenciación, guía, asistencia personal, servicio de bienestar para los estudiantes (psicólogo escolar) y orientación estudiantil. Además, como se muestra en el cuadro 1 en todos los niveles de apoyo los estudiantes pueden recibir enseñanza recuperativa y educación particularizada para NEE.

Además de las opciones de apoyo especial dentro del marco de la educación regular, existen en Finlandia seis escuelas especiales primarias manejadas por el Estado. Estas escuelas cubren a estudiantes con necesidades derivadas de discapacidades visuales o auditivas importantes, además de otras limitaciones físicas. Estas escuelas junto con cubrir

---

<sup>7</sup> El equipo o grupo de bienestar del colegio es un grupo que debe existir al menos a nivel municipal (a veces localmente en escuelas específicas) y se preocupa de asegurar que existan servicios que apoyen emocional, física y socialmente el bienestar de los estudiantes dentro de los establecimientos. En parte es trabajo preventivo (que cubre las necesidades de los institutos educacionales), en parte relacionado con servicios disponibles (apoyo o cobertura psicológica, médica y social en el colegio). Esto no está cubierto por la Ley General de Educación sino por la Ley de Bienestar de los Niños (No. 417/2007)

la educación de esta población escolar también funcionan como centros de servicio y desarrollo docente en torno al trato de las NEE particulares que cada una de ellas observa, junto con ofrecer apoyo educacional temporal para estudiantes de escuelas regulares.

Cuadro 1. Niveles de apoyo en la educación finlandesa

	GENERAL	INTENSIFICADO	ESPECIAL
Enseñanza recuperativa	X	X	X
Educación para NEE <i>part-time</i>	X	X	X
Plan de aprendizaje individual		X	X
Programas de aprendizaje personalizados (IEP)			X
Extender o atrasar la educación obligatoria			X

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la educación especial los rangos de edad son similares a los de la educación regular. La educación obligatoria en Finlandia comienza el segundo semestre en el año que los estudiantes cumplen 7 años y se extiende por nueve años en un sistema de estructura unificada que integra los cursos de primer ciclo más los cursos menos del ámbito de secundaria. Normalmente es precedida por un año de educación preescolar que se lleva a cabo en guarderías, y no contempla educación formal en lectura o matemática.

Esta etapa de educación básica y educación secundaria temprana es la única que es obligatoria dentro del sistema finlandés. Luego de esta los estudiantes pueden seguir hacia estudios secundarios o estudios técnicos-vocacionales o en algunos casos optar por un año extra de educación básica. Las normas de apoyo particulares presentadas anteriormente están dirigidas casi en totalidad a los estudios de educación<sup>8</sup> obligatoria. En general, los estudiantes que con NEE pueden participar de educación vocacional (o técnica) a nivel secundario en instituciones tradicionales que imparten este tipo de educación. En tal situación los estudiantes también tienen un plan educacional individual. En la actualidad de los estudiantes con Apoyo Especial que participan de educación vocacional el 88% lo hace en instituciones regulares de educación vocacional contra un 12% que participa de este tipo de educación en instituciones especiales.

Además de estas escuelas existen otras siete escuelas básicas que cubren las necesidades educativas de estudiantes con trastornos sociales severos y desordenes emocionales. La educación de estudiantes que están pasando por un tratamiento hospitalario que les impide asistir a una escuela regular está a cargo de la autoridad educativa local del sector donde se ubica el hospital, debiendo hacerse cargo de que los estudiantes puedan seguir su proceso de aprendizaje.

Finalmente, el sistema finlandés de educación enfrenta el desafío de las necesidades especiales también para estudiantes migrantes. Particularmente, en el sistema puede clasificar a los estudiantes a partir de su lengua: se consideran cinco lenguas maternas como posibles del sistema escolar (sueco, finlandés, romaní, sami y lengua de señas), estas lenguas deben ser cubiertas por el sistema y en general sucede así de manera regional, dependiendo de las características de la población local. Los estudiantes que no tienen una de estas lenguas como lengua materna son considerados estudiantes de lengua extranjera,

<sup>8</sup> En el caso de educación secundaria en grandes ciudades muchas escuelas ofrecen también servicios para NEE, en sectores rurales es menos frecuente.

y pueden recibir Apoyo Especial para las necesidades particulares de aprender en un contexto lingüístico diferente al propio.

## 2. Análisis comparado de los tres sistemas

Aun cuando los tres sistemas tienen similitudes superficiales y se enmarcan en los postulados de la Declaración de Salamanca, son en realidad profundamente diferentes en su conceptualización y tratamiento de las NEE en la educación regular. Las principales diferencias se relacionan con aspectos definitorios de NEE, es decir, con la forma en que se distinguen y categorizan las particularidades de cada estudiante. Asimismo, los tres sistemas difieren en las adaptaciones que se contemplan en los métodos de enseñanza para acoger las diferencias entre estudiantes, y la flexibilidad del sistema para recibir alumnos con NEE en escuelas ordinarias.

### 2.1. Aspectos definitorios

Una primera diferencia entre los tres sistemas es la definición de NEE (cuadro 2), lo que muestra que hay distintas maneras de reconocer las múltiples características que presentan los estudiantes. En el caso chileno, el Decreto 170 establece de manera explícita que existen estudiantes con barreras para aprender o participar de naturaleza permanente o transitoria, a consecuencia de discapacidad o trastorno previamente diagnosticado. Es llamativo que el sujeto del decreto es la Necesidad Educativa Especial como forma de nombrar la diferencia, no el niño que la porta. Esta ontologización de la categoría gnosológica muestra los resabios del modelo médico para el abordaje de las NEE en nuestro país. El sujeto es portador de una condición que solo puede ser validada por medio de un conocimiento experto. No basta con que el estudiante muestre dificultades de rendimiento o problemas en su adaptación escolar. Hay una mirada normalizadora que parte del supuesto que todo estudiante debe adaptarse a un sistema escolar que tiene unos requerimientos específicos y la única manera de tener el derecho a recibir ayudas especiales, es por medio de un reconocimiento formal de que dicha condición no es “normal”.

En el caso español, el sujeto del decreto es el “Alumnado con NEE”, con lo que se nombra la diferencia como una particularidad y no como una desviación. El caso finlandés va más allá, ya que carece de toda definición legal de NEE, y todo niño que se retrase en alguna materia recibe apoyos especiales hasta que sea necesario. Así, un 51% de los estudiantes finlandeses reciben a lo largo de su escolarización, algún tipo de educación especial. Y por ser más del 50%, lo especial deja de serlo (Sahlberg, 2011).

Cuadro 2. Comparaciones por país de la definición de NEE

CHILE	ESPAÑA	FINLANDIA
Barreras para aprender y participar que parte del alumnado experimenta durante toda su etapa escolar o en algún momento de su vida escolar, como consecuencia de una discapacidad o trastorno diagnosticado. El diagnóstico es específico y debe considerar ciertos rangos para definir la presencia de NEE.	El alumnado con NEE es “...aquel que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (LOE 2/2006, art. 73).	No existe una definición legal de NEE.

Fuente: Elaboración propia.

## 2.2. Cobertura para la diferencia

Respecto a la cobertura de las atenciones a las NEE, es interesante constatar una gradiente de generalidad en la definición, desde el caso chileno más bien restrictivo (define exactamente que categorías gnosológicas son consideradas NEE), hasta uno muy general como el caso finlandés que asocia las NEE a los apoyos especiales que cualquier alumno pueda requerir en su proceso educativo (todo niño que requiera, dados sus resultados, apoyos especiales), pasando por el caso español que, si bien es restrictivo, incluye más categorías diferenciadoras, entre ellas los graves problemas de conducta y el talento académico (figura 1). Con esto, vemos que en los tres países se interpreta el principio de Salamanca en relación al reconocimiento de las particularidades de cada estudiante, de manera más o menos restrictiva.

<p><b>Finlandia</b> Cualquier alumno que presente dificultades de aprendizaje o asistencia (BEA 628/1998 Chapter 4, Section 16). Se consideran estudiantes con que presenten: NEE, dificultades de aprendizaje y escolarización, dificultades derivadas de su condición de inmigrantes, y cualquier estudiante que necesite algún nivel de apoyo en su proceso educacional cualquier sea la razón</p>	<p><b>España</b> Alumnos que requieran atención educativa diferente (LOMCE 8/2013, Art. 71). Se consideran estudiantes que presenten: NEE, dificultades Específicas de aprendizaje, TDA/H, atas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo y condiciones personales o de historia escolar que lo hagan necesario.</p>	<p><b>Chile</b> Estudiantes diagnosticados por expertos (Decreto N° 170, 2009, art. 1). - NEE permanentes: discapacidad auditiva, discapacidad visual, discapacidad intelectual y coeficiente intelectual (CI) en rango limitrofe, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa, autismo, disfasia, multidéficit o discapacidades múltiples y sordoceguera - NEE transitorias: TDAH o Trastorno Hipercinético, TEL, TEA</p>
---	---	--

Figura 1. Comparación de niveles de cobertura

Fuente: Elaboración propia.

En la misma línea del reconocimiento de las características individuales de los estudiantes, vemos que en los tres sistemas revisados el grado de participación de profesores y familias en este proceso obedece a distintos modelos. En un extremo, en el caso chileno, profesores y padres tienen una participación más bien tangencial, pues si bien, son quienes en muchos casos detectan inicialmente la necesidad, la responsabilidad final de la evaluación en todos los casos debe pasar por un especialista (Psicólogos, Fonoaudiólogos, Médicos). Esto implica plantea una visión clínica del diagnóstico y deja de lado la expertise del docente. En el otro extremo, está el caso finlandés, en el cual el diagnóstico de NEE es irrelevante, ya que el profesor es quien toma la decisión de intervenir, basado única y exclusivamente en el rendimiento escolar de los estudiantes. En el caso español, un equipo multidisciplinario, externo a la escuela, es quien hace el diagnóstico y propone los planes de acción remedial. Este equipo se activa ya sea a petición de la escuela, o de las familias que lo requieran.

Respecto a la entrega de una enseñanza adecuada y de calidad según cuales sean las características de los estudiantes, vemos que en los tres países se trabaja en consecuencia con la forma que cada uno tiene de entender las necesidades educativas especiales. En

Chile, el involucramiento de profesores está normado por los PIE que promueven un modelo de co-docencia, en el cual hay siempre un profesor especialista a cargo de los niños con NEE en el aula integrada. Como se ha indicado antes, esto puede implicar que el profesor esté a cargo de varios estudiantes, con NEE específicas muy diferentes. En la práctica, lo que esto implica, es que el aula PIE es un aula aparentemente inclusiva, pero con una segregación real, en dos cursos con dos profesores, que habitan una misma sala. En el otro extremo, el caso Finlandés trabaja intensivamente con los niños integrados con NEE en el aula de recursos, y los hace participar del aula regular solo en las actividades en las que los profesores consideran que pueden obtener un verdadero beneficio académico o social. El caso español es un caso intermedio, en el que el equipo asesor externo se encarga de las adecuaciones materiales para que el estudiante se vea beneficiado del aula regular. Y si ello no es posible, el estudiante es atendido en un sistema segregado.

Cuadro 3. Grado de involucramiento de los diferentes actores responsables de la detección e intervención de NEE por país

	CHILE	ESPAÑA	FINLANDIA
Encargado del diagnóstico de la NEE	A cargo de un especialista específico, de acuerdo a la normativa vigente	Equipo multidisciplinario	Profesor*
Encargado del tratamiento o intervención de NEE	Especialista + profesor de educación diferencial + profesor de aula regular (en menos medida).	Equipo multidisciplinario + profesor	Profesor + equipo de apoyo

Nota: (\*) En caso de que el profesor lo requiera, el diagnóstico pedagógico puede acompañarse de un diagnóstico psicológico o médico, pero este no es obligatorio para implementar las medidas de apoyo.

Fuente: Elaboración propia.

### **2.3. Flexibilidad del sistema para recibir a niños con NEE en las escuelas regulares**

Finalmente, vemos que en los tres países hay grandes diferencias respecto al acceso que tienen los niños con NEE a las escuelas regulares. Aun cuando la Declaración de Salamanca es enfática en señalar que se debe asegurar la aceptación de todos los niños en aulas ordinarias, vemos que a diferencia de los casos europeos estudiados, en Chile es el niño el que debe adaptarse al sistema: si el colegio al que postula no tiene un programa PIE específico a su condición, debe buscar otro colegio. Si bien, con la nueva ley de inclusión, es posible que un niño sea aceptado en un colegio sin programa PIE, el niño no recibirá en él los apoyos oportunos y pertinentes que hagan posible una plena inclusión educativa como lo establece la Declaración de Salamanca. Y si el colegio es privado, el establecimiento no está obligado a recibir al niño (cuadro 4).

Cuadro 4. Flexibilidad del sistema escolar para recibir a estudiantes con NEE

CHILE	ESPAÑA	FINLANDIA
En teoría, muy flexible, ya que la Ley de Inclusión obliga a las escuelas a recibir a todos los niños. En la práctica, inflexible, ya que los colegios solo atienden adecuadamente a los niños para los cuales tienen PIE.	Flexible con obligatoriedad de adaptación curricular particularizada. Adaptaciones desde el sistema a las necesidades del estudiante. Aulas abiertas de EE en centros ordinarios.	Flexible con planes de apoyo particulares para cada estudiante. Adaptación del currículum a las necesidades particulares del estudiante.

Fuente: Elaboración propia.

### **3. Conclusiones: ¿De qué inclusión hablamos en Chile cuando hablamos de inclusión?**

De la sucinta y sinóptica comparación entre los tres sistemas que acabamos de exponer, vamos a concluir desde el caso chileno, que es claramente el que muestra las principales falencias tanto conceptuales, como reglamentarias y reales, en relación a la declaración de Salamanca.

En primer lugar, parece claro que, en los países más desarrollados, existe el supuesto básico que es obligación de toda escuela recibir a los niños que demanden atención educativa, sin discriminación de ningún tipo por condición de NEE, y sin ninguna barrera burocrática adicional que impida que esto ocurra realmente. En Chile, lamentablemente, todo niño con NEE debe pasar al menos por tres barreras burocráticas para recibir atención educativa: a) que la escuela cuente con PIE en caso de ser municipal, o con equipos profesionales de apoyo, en caso de ser particular, b) que el niño tenga un diagnóstico especializado que le permita ser portador de beneficio PIE, y c) que en la escuela a la que quiere ingresar exista un PIE adecuado a la particular condición del niño.

En segundo lugar, es importante destacar que, al operar de esta manera, el sistema chileno tiene una estructura burocrática y reglamentaria que hace que las normativas pasen a ser más importantes que el niño que está siendo incorporado al sistema. Sin diagnóstico no hay PIE. Y sin PIE no hay recursos para contratar especialistas. Y sin especialistas no hay recursos para atender al niño. En otras palabras, el niño que debe ser educado, es sujeto de educación condicional mientras no se cumplan con los requisitos administrativo-burocráticos que le den un sello de educabilidad. Las familias que tienen niños con NEE pasan por este proceso en múltiples oportunidades durante el proceso de educación formal, y ante cualquier cuestionamiento, las autoridades aluden a que esa es la configuración del sistema, y que lo por lo tanto, las familias deben adaptarse a ello.

En el ámbito de las Escuelas Especiales, su realidad no es tan diferente. El principio de inclusión obliga a estas escuelas a compartir el currículum nacional de enseñanza básica, con las debidas adecuaciones curriculares. O presentar una propuesta de currículum alternativo, que puede llevar años en ser aprobado, lo que lleva a que muchas EE deban cerrar si fallan en el intento. Por ello, gran cantidad de las EE optan por el camino de las adecuaciones curriculares. Pero este camino obliga, sorprendentemente, a que los niños de todas las escuelas especiales, tengan que seguir todas las materias del currículum de enseñanza básica. Esto muchas veces genera un distanciamiento de los objetivos curriculares respecto de las necesidades de los estudiantes, lo que se puede ver por ejemplo, en el caso de una escuela de retos múltiples que atiende a estudiantes sordociegos, donde se deben definir actividades para la enseñanza del inglés.

¿Y qué muestran de fondo estas prácticas del caso chileno? Creemos que una visión restrictiva del concepto de inclusión. Una visión que muestra la mala comprensión de este concepto. Una comprensión parcial. En la que se piensa que la inclusión significa que todos deben estar siempre juntos y que todos pueden y deben hacer lo mismo. Lo que paradójicamente, lleva a una educación normalizadora y uniformizadora. Una educación en la que algunos son educados, y otros son discriminados de la peor forma posible: son invisibilizados en sus verdaderas necesidades educativas, porque el sistema juega a que están plenamente incluidos.

## Referencias

- Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. (2015). *España: Apoyo educativo y orientación*. Recuperado de [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Apoyo\\_educativo\\_y\\_orientaci%C3%B3n](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Apoyo_educativo_y_orientaci%C3%B3n)
- Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. (2015). *Finland: Educational support and guidance*. Recuperado de [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Educational\\_Support\\_and\\_Guidance](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Educational_Support_and_Guidance)
- MINEDUC. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de orientación escolar (PIE)*. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Rosas, R., Staig, J. y Lazcano, G. (2018). Invisibilizar la diferencia: El desafío que nos falta para tener una educación verdaderamente inclusiva en Chile. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en Educación II. Definiciones en tiempos de cambio* (pp. 685-708). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.

## Breve CV de los autores

### Ricardo Rosas

Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctor en Psicología Cognitiva de la Freie Universität Berlin. Profesor Titular de la Escuela de Psicología de la PUC. Sus áreas de interés son la Inteligencia, la Psicología de las Discapacidades, el Juego y Aprendizaje Implícito y el desarrollo de sistemas instruccionales basados en tecnologías. Es autor de cuatro libros y numerosas publicaciones en revistas internacionales en sus temas de investigación. Actualmente dirige el Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión de la PUC, CEDETi-UC y la línea de Inclusión y Discapacidad del Centro de Justicia Educativa (CJE) de la PUC. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3091-4044>. Email: rrosas@uc.cl

### James Staig

Investigador independiente y Doctor en Literatura y Estudios Culturales Latinoamericanos de The University of Texas at Austin. Ha desarrollado investigación en áreas de Literatura y sonido, soportes y metodologías de inclusión en el estudio literario, discapacidad y literatura y discapacidad e inclusión en contextos educacionales. Es fundador de la editorial nacional de audiolibros Leolento con la cual ha desarrollado proyectos de inclusión para personas con discapacidad visual en contexto nacional. Actualmente realiza labores de docencia en la Universidad Adolfo Ibáñez. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8947-0719>. Email: jstaig@gmail.com



### **Guillermo Lazcano**

Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Máster en Neurociencia de la Universidad Complutense de Madrid. Editor Ejecutivo de la revista Estudios de Psicología de la Fundación Infancia y Aprendizaje, y colabora en investigaciones con CEDETi-UC y el Centro de Desarrollo de Tecnología Biomédica (CTB) de la Universidad Politécnica de Madrid. Sus áreas de interés e investigación comenzaron con las políticas educativas, aunque actualmente se ha enfocado en procesos de adicción y el efecto de las drogas en el cerebro. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1694-261X>.

### **Rosario Palacios**

Socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magíster en Planificación Urbana de Columbia University y Doctora en Sociología de London School of Economics. Investigadora asociada del Centro de Justicia Educativa de la PUC y dicta la cátedra de Políticas Públicas en la carrera de Antropología de la misma universidad. Sus áreas de interés son las políticas públicas, la metodología etnográfica para su estudio, diseño y evaluación, y las implicaciones espaciales en su implementación. Su trabajo ha sido publicado en revistas académicas nacionales e internacionales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8839-3520>. Email: [r.palacios@uc.cl](mailto:r.palacios@uc.cl)

### **Victoria Espinoza**

Profesora de Educación Básica, especialista en Dificultades de Aprendizaje, Magíster en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es candidata a Doctora en Psicología de la misma universidad. Sus áreas de interés son el desarrollo de la lectura, las funciones ejecutivas, la educación inclusiva y las brechas de aprendizaje según el nivel socioeconómico. Actualmente se desempeña como encargada del área de investigación del Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión y participa como estudiante de doctorado en el Centro de Justicia Educativa. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9462-1139>. Email: [victoriaespinoza@uc.cl](mailto:victoriaespinoza@uc.cl)

### **Mikko Aro**

Neuropsicólogo de la Vrije Universiteit de Amsterdam, Holanda, Doctor en Psicología de la Universidad de Jyväskylä, Finlandia. Es profesor titular del Departamento de Educación e la Universidad de Jyväskylä. Sus áreas de interés son la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo cognitivo, el desarrollo del lenguaje y la educación inclusiva entre otras. Ha desarrollado un importante trabajo respecto de la investigación de la fluidez, tanto de la lectura como de las matemáticas. También ha investigado el rol de la autoeficiencia en el proceso lector. En su labor docente se ha enfocado en el campo de la educación especial, realizando tanto cursos como supervisión de tesis de magíster y de doctorado. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0545-0591>. Email: [mikko.t.aro@jyu.fi](mailto:mikko.t.aro@jyu.fi)

### **Candelaria Imbernón**

Es licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación y Doctora en Pedagogía de la Universidad de Murcia. Es especialista en sistemas alternativos de comunicación y tecnologías de apoyo para personas con discapacidad. Es profesora titular del Centro Universitario La Salle en España. Sus intereses de investigación se orientan al diseño de

aplicaciones tecnológicas para la enseñanza de la lectura y la escritura de niños con necesidades de apoyo educativo. Imparte docencia en el área de evaluación e intervención de niños con discapacidad motora y sensorial, y realiza labores en otros centros universitarios de España, tales como la Universidad Complutense de Madrid. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7882-0592>. Email: [c.imbernon@lasallecampus.es](mailto:c.imbernon@lasallecampus.es)

## A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad

### 25 Years of the Declaration of Salamanca and Inclusive Education: A Look from its Complexity

Rodolfo Cruz \*

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

El presente artículo tiene como propósito analizar las implicaciones que en México tuvo la recepción de la Declaración de Salamanca a 25 años de su instauración política. Se parte del supuesto que las respuestas realizadas para materializar los ideales “integracionistas” fueron simples frente a una problemática que es desbordada por su complejidad. La vía analítica está situada desde la modificación de la tradicional educación especial, pasando por la política de Integración Educativa hasta llegar a los principios de una escuela inclusiva que hoy son señalados en diversos textos de política educativa. Lo anterior con el objeto de construir una mirada desde la complejidad en torno a los retos, tensiones y disputas sobre la puesta en marcha y concreción de los ideales inclusivos. Para ello se presenten cinco preguntas “complejas” que más que propiciar respuestas unívocas y simples, permiten repensar el proyecto desde su particularidad y desde una perspectiva situada.

**Descriptor:** Educación especial; Política educativa; Enseñanza pública; Educación compensatoria; Justicia social.

The purpose of this article is to analyze the implications of the reception of the Declaration of Salamanca in Mexico, 25 years after its establishment. It is assumed that the answers made to materialize the "integrationist" ideals were simple in the face of a problem overwhelmed by its complexity. The analytical approach is located from the modification of the traditional special education, through the policy of Educational Integration, to the principles of an inclusive school that are now expressed in various educational policy texts. The above in order to build a view from the complexity around the challenges, tensions and disputes about the implementation and realization of inclusive ideals. In order to do so, five "complex" questions are presented that, more than providing univocal and simple answers, allow us to rethink the projects from a particular point of view and from a situated perspective.

**Keywords:** Special education; Educational policy; Public education; Compensatory education; Social justice.

## Introducción

Para muchos educadores y estudiosos interesados en el tema de la educación inclusiva, la Declaración de Salamanca (DS) (ONU, 1994) marcó un hito en torno a una forma específica de organización, conceptualización y gestión escolar (Echeita y Verdugo, 2005), sobre todo permitió la constitución de un campo de visibilidad (Foucault, 2010), en donde los estudiantes en general, sin importar su condición o situación orgánica, cultural, étnica, género, etc. pudieran beneficiarse de una escuela para “todos”, lugar en donde al mismo tiempo de aprender determinados contenidos escolares, participaran, desde la colectividad,

---

\*Contacto: [rodolfo.cruz@upaep.mx](mailto:rodolfo.cruz@upaep.mx)

como miembros activos de una determinada comunidad, siendo reconocidos por su valor y contribución a la misma.

En México, a 25 años de la DS, muchas han sido las transformaciones realizadas, pero también variados los retos y cuestionamientos que todavía hay que abordar, sobre todo por la complejidad que representa el ideal social que sustenta y defiende dicho documento político, visión que busca construir una sociedad democrática, en donde los derechos humanos de “todos” sean respetados sin importar diversidad humana alguna. Por tal motivo, la urgencia de respuestas es una prioridad que día a día es señalada en artículos científicos, donde el tema ha sido abordado por gran cantidad de investigadores mexicanos, y compartido en experiencias educativas socializadas por profesores mexicanos donde han dispuesto como deseables llevar a la práctica los postulados de igualdad, equidad, inclusión y justicia en el plano educativo (Crosso, 2010; García, 2018; Jacobo, 2012; Pérez-Castro, 2016; Plancarte, 2017). Sin embargo, aunque dichos autores han señalado una gran cantidad de acciones educativas incorporadas como forma cotidiana de mediación entre los agentes educativos, todo bajo el cobijo de las premisas de esta Declaración que señala la importancia de atender a estudiantes con necesidades educativas, al parecer no han podido concretarse del todo.

La tesis que en este texto se sostiene tiene que ver con la naturaleza de estas acciones frente a la complejidad del problema. Lo que intentaremos señalar son las características de las respuestas que se han elaborado, respuestas que han implicado avances significativos, pero que también han sido insuficientes, esto debido a su simplicidad frente a un problema que es complejo en su constitución y estructuralidad (Duk y Murillo, 2016).

Las soluciones que se han realizado en México como en la mayoría de América Latina (Gentili, 2011) han estado encaminadas, por un lado, a la apertura de las escuelas regulares hacia la diversidad del alumnado; por otro, a la transformación de los ordenamientos jurídicos y políticas educativas para la integración e inclusión de dichos colectivos (Adame, Jacobo y Alvarado, 2016). No obstante que estos cambios se han considerados imperativos y necesarios, no han dado el resultado esperado. En esta tónica, parece ser que el simple cambio de la ley y la política y la exigencia de la presencia de todos los estudiantes sin importar su situación y condición, se ha quedado en una solución más bien simple que no ha tomado en cuenta la multi-referencialidad que subyace al principio inclusivo, obviando otras cuestiones más estructurales, situadas y contextuales de los espacios escolares y sociales que han pretendido transformar.

El problema en general ha sido que mientras en México la DS se ha plasmado universalmente, en su aterrizaje teórico- metodológico, las respuestas debieron tener una condición situada que atendiera las particularidades e incluso las instituciones a las cuales intentó organizar desde fuera. Por otra parte, las políticas educativas, en su interés y esfuerzo por aplicar dicha declaración, perdieron de vista las singularidades escolares y atendieron escasamente las formas de implementación que debían responder al imperativo inclusivo.

Para dar cuenta de lo anterior, este trabajo está estructurado de la siguiente forma: en un primer momento se realiza un recorrido breve por las características de la DS. Posteriormente se aborda su materialización en México, sobre todo en su forma política denominada Integración educativa. En otro espacio se rescatan los discursos que fueron posibles a posteriori de incorporada y signada dicha declaración.

En otro apartado se presentan cinco preguntas complejas cuyas respuestas hoy por hoy todavía no han sido resueltas y por tanto no se han materializado en prácticas educativas concretas. Preguntas que pueden ubicarse desde los principales postulados de la DS y que, aunque se reconoce que a 25 años se han dado otras modificaciones, escasamente han sido atendidas y hoy representan conflictos importantes a la hora de intentar realizar acciones educativas inclusivas y aterrizar los postulados de la DS y su marco de acción. Para terminar, se presentan algunas conclusiones que lejos de plantearse como soluciones universales, representan un espacio para reflexionar sobre el camino que todavía queda por seguir.

## **1. La Declaración de Salamanca: Características y principales postulados**

La Declaración de Salamanca (1994) representa un compromiso importante signado por varios mandatarios de diversos países con la firme intención de dar una educación para todos a aquellos estudiantes que históricamente se encontraban, ya sea en una situación de exclusión del sistema educativo regular o común, o en un espacio segregado, aunque dentro del mismo.

En dicho documento se proclama que:

- todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,
- cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,
- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades, las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (pp. viii-ix).

El énfasis de la DS está puesto en una visión de justicia social, educativa y escolar (Bolívar, 2005), donde se reconoce la discriminación estructural (Rodríguez, 2006; Solís, 2017) que muchos sujetos han padecido al ser considerados “diferentes” y, por ese hecho, o bien no han sido sujetos de educación o bien han sido “beneficiados” sólo por un tipo o enseñanza considerada ad hoc para ellos. Una tercera vía “integracionista” fue la colocación de los sujetos en los mismos espacios, es decir, la incorporación de dichos estudiantes a las aulas regulares o comunes, pues en esos espacios se podría materializar este ideal de justicia basado en una lógica de igualdad de oportunidades. Así el aula regular, desde esta perspectiva integracionista, se ubicó como el lugar, no sólo más justo escolarmente hablando, sino el que podría ser más eficaz y efectivo en torno a la adquisición de

conocimientos y, sobre todo, aprendizajes necesarios que todo individuo debía poseer conforme a su realidad.

Por otra parte, dicho movimiento también representó una oportunidad para lograr un tipo de justicia social que transformara las relaciones entre los individuos, intentando desterrar las actitudes discriminatorias y constituir sociedades integradoras e integradas. Sin embargo, desde la DS estos principios tenían que ir acompañados de otros cambios que no sólo estaban centrados desde la escuela y sus agentes. A los mandatarios se les instaba a dotar de recursos a las escuelas y sistemas educativos en general, con la firme intención de posibilitar procesos de inclusión de todos los niños y niñas. Inicialmente la vía tenía que ser política y jurídica, las modificaciones a las leyes y los diversos ordenamientos y planes de acción debían adecuarse a dichos postulados integracionistas donde la comunicación, desde diversos planos gubernamentales, pudiera permitir la creación de comunidades de aprendizaje donde cupiera la posibilidad de participación de todos los agentes educativos, incluyendo a los propios padres de familia.

Desde otra dimensión, dicha propuesta política tenía que ver con la búsqueda del mejoramiento de agentes como el profesor, cuyo papel central era innegable para el logro de dicha empresa. “Garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras” (Declaración de Salamanca, 1994, p. x). Por otra parte, se encontraba también la responsabilidad de organismos como la UNESCO al cual le tocaba como prioridad velar porque la educación llegara a todos los estudiantes en general.

En México dichos postulados se materializaron en una política que se denominó “Integración Educativa” la cual buscaba concretar los principios expuestos por la DS. Sin embargo, aunque la propuesta representó un cambio profundo de la lógica estructural que organizaba las modalidades escolares en México, no significó un cambio paradigmático, puesto que la principal respuesta de esta política tuvo que ver con el cambio organizacional que modificaba la presencia y existencia de centros segregados para incorporarlos a instituciones comunes, dejando todavía viejos esquemas cognitivos en torno a las representaciones que se habían construido sobre la educación especial, su papel, finalidad y sobre todo su sustento teórico y pedagógico.

## **2. Política de “Integración educativa” (IE)**

La integración educativa (IE) fue una política en México que intentó reconfigurar el espacio de lo educativo. Dicho movimiento significó, por un lado, un cambio en el vocabulario utilizado para etiquetar o nombrar a algunos estudiantes y, por otro, un tipo de pensamiento en donde los grandes fines de la educación debían ser los mismos para todos. La invitación era a pensar a la educación como una sola, con diferentes ajustes para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos.

En México el proyecto político de IE inicia reconociendo unos principios filosóficos de los cuales se desprenden: el respeto a las diferencias, entendiendo esto como una característica que enriquece a los grupos humanos y la necesidad de aceptar las diferencias y de poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal. Derechos humanos e igualdad de oportunidades, reconociendo que todos por el simple hecho de ser humanos tenemos los mismos derechos y obligaciones, en los cuales

destaca el derecho a una educación de calidad y en donde las personas con necesidades educativas especiales (NEE) busquen la igualdad de oportunidades. Escuela para todos, donde se señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, relacionando la misma con la calidad educativa (SEP, 2000). Los estudiantes con NEE eran aquellos que no accedían al currículum aún se hubieran agotado todas las formas pedagógicas comunes realizadas por el profesor.

Desde este proyecto integrador una escuela para todos significaría una “reforma profunda del sistema educativo”; el objetivo de esta reforma educativa y siendo además una de las propuestas de la UNESCO es que se atienda a la diversidad, donde:

- Se asegure que todos los niños aprenden, sin importar sus características.
- Se preocupe por el progreso individual de los alumnos, con un “currículo flexible”.
- Cuento con los servicios de apoyo necesarios.
- Reduce procesos burocráticos.
- Entienda de manera diferente la organización de la enseñanza.
- El aprendizaje es un proceso que construye el propio alumno con su experiencia cotidiana, conjuntamente con los demás (García Pastor, citado por SEP, 2000, p. 43)

Junto con estos nuevos planteamientos filosóficos y pedagógicos, también llegó el cambio en el lenguaje, el cual significó la incorporación de formas de nombrar al estudiante, el hablar por ejemplo de NEE suponía la descentración del sujeto bajo el paradigma biomédico y esencialista que hegemonizaba en la educación especial tradicional, sin embargo, para Collins en Vlanhou (2007, p. 46) el término NEE sólo presentó un cambio nominal puesto que “muestra una tendencia a recaer sobre los individuos y a crearles problemas”. Tomando como posicionamiento onto-epistemológico una mirada esencialista a la persona cuya dificultad personal e individual era considerada el principal obstáculo de aprendizaje.

Así, epistémicamente, no se realizó el cambio sustantivo pretendido, sino una pobre reformulación de la educación especial y su visión centrada en el déficit y la anomalía. “El término de NEE vuelve a poner énfasis en un grupo homogéneo cuya particularidad es tener una característica “especial” que los sigue diferenciando del resto de los estudiantes considerados normales” (Vlanhou, citado en Cruz, 2018, p. 8). En este marco el encargado de designar e identificar la NEE era el profesor de aula regular en conjunto con otros profesionales como psicólogos escolares, pedagogos, trabajadores sociales, terapeutas de lenguaje, etc.; cabe destacar que las NEE no eran consideradas, en algunos casos, como condiciones constantes o permanentes, sino más bien pasajeras e incluso relativas al espacio y momento del estudiante (SEP, 2000).

Intentando hacer una síntesis analítica de lo que significó este movimiento integrador en México, se puede reconocer que el punto nodal operado en dicha política fue el docente mismo responsable de iniciar el proceso identificatorio desde el aula regular, poniendo en sus hombros la responsabilidad de ese primer ejercicio de etiquetación que, mal trabajado podía convertirse en estigma (Goffman, 2001). Dicha complicación (práctico-diagnóstica) implicaba entre otras cosas que, si no se realiza dicha identificación sustentada en una aproximación teórica y una pericia profesional e interdisciplinaria, es decir, en un saber

sustentado en un dominio pedagógico y curricular de los profesores y la competencia de trabajar en equipo a nivel institucional, se corría el riesgo de estigmatizar a los estudiantes a los cuales intentaban “apoyar”. La realidad en México, como comenta Jacobo (2012), fue una recurrencia de los procesos de discriminación y estigmatización en dichos ejercicios y una nueva forma de educación especial centrada en el paradigma del déficit.

Así, la integración no representó un cambio significativo puesto que más que transformar los espacios, como la DS lo pedía, pensaba al estudiante como el necesitado de cambio, por tanto, las acciones solicitaban su adecuación a las exigencias escolares. La integración estaba “[...] en función de la competencia académica y social del alumno” (León, 2012, p. 22). Por otra parte, las NEE estuvieron más bien centradas a las cuestiones de discapacidad y por ende a un tema casi de educación especial lo cual restringió sus posibilidades de incorporación a otros colectivos y del reconocimiento de una diversidad más amplia y compleja. Por otra parte, sospechamos que posiblemente este problema también lo posibilitó la DS al haber hecho el mismo énfasis cuando intentaba referirse a todos los estudiantes, es decir, dentro de su discurso el tema de la discapacidad fue recurrente y marcado. En general, si se analiza el fenómeno desde una perspectiva situada, el movimiento integracionista significó en México el cierre de instituciones de educación especial y la recolocación de los estudiantes que asistían a esas instituciones, por tanto, era de esperarse que para los profesores la nueva política de integración hacía referencia a una nueva modalidad de educación especial. Frente este marco, después de las problemáticas generadas, la educación inclusiva se presentó como otro horizonte que buscaba materializar los postulados de la DS desde una perspectiva más amplia y de justicia social y educativa relacionada con la equidad.

### **3. Educación inclusiva: Una reorientación de la DS**

Como ya se había mencionado, en la DS una educación debía estar pensada como un derecho fundamental que fuera para todos sin importar cualquier clase de particularidad, donde no sólo se buscara la eficacia académica de los estudiantes, sino se permitiera además la participación democrática y plural por igual. En este sentido tiene que ver no sólo con cuestiones didácticas o pedagógicas, sino con valores, actitudes y políticas atravesadas por principios de igualdad, pero sobre todo de equidad educativa, puesto que se repensaba el estatus de muchos ciudadanos que no habían accedido en igualdad de condiciones a los servicios sociales que necesitaban, entre ellos a una educación de calidad. La política inclusiva en México hizo hincapié en el principio de equidad desde de su perspectiva de justicia educativa y social reconociendo que “la equidad es sensible a las diferencias de los seres humanos, mientras la igualdad se refiere a iguales oportunidades a un nivel formal” (Bolívar, 2005, p. 43).

Por otra parte, se hizo énfasis en el matiz democrático que la educación en general debía perseguir. Gutman, citado en León (2012), señala a la educación democrática como un principio que respalde la igualdad de trato entre los individuos bajo la premisa de la no discriminación y la participación. Así, la educación inclusiva más que hacer referencia a lo meramente escolar, también responde a una cuestión de justicia social, visibilizando y atendiendo a las diferencias y reconociendo la pluralidad ahí donde se encuentra, en la cotidianidad y normalidad, considerándose una perspectiva con una marcada diferencia frente a la integración educativa.



La gran mayoría de los postulados que intentan definir la educación inclusiva se pueden encontrar en el Marco de Acción sobre las necesidades educativas especiales de la DS. En dicho documento se hace presente la perspectiva de los derechos humanos como respuesta de justicia social, desde las políticas de la diferencia, en la atención de “[...] niños discapacitados, niños bien dotados, niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos y marginados” (Marco de Acción sobre las NEE, 1994, p. 6), donde la respuesta educativa debe estar pensada en una pedagogía centrada en el estudiante, que no sólo brinde conocimientos y una educación de calidad, sino que aminore las relaciones discriminatorias que circulan de forma constante en lo social.

*Una pedagogía centrada en el niño puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas, consecuencias frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que “lo que sirve para uno sirve para todos”. Las escuelas que se centran en el niño son además la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respeto tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. (Marco de acción sobre las NEE, 1994, p. 7)*

Como se pudo observar, lo que hoy se plantea como educación inclusiva puede ser rastreable desde la propia DS y su marco de acción, sin embargo, a 25 años de su propuesta, hoy por hoy no se puede pensar, por lo menos en México, que estos ideales se hayan logrado. Ejemplo de ello es lo que se ha abordado desde la propia política de integración, la cual siendo respuesta a la DS no cubrió con todos los elementos solicitados, incluso se puede hablar de un tipo de principio de complementariedad (Derrida, 1989) donde la educación especial, la integración educativa y la ahora vigente educación inclusiva parecen coexistir sin que se tenga claro donde inicia y termina alguna de ellas.

Si bien el tema de la justicia social se nota como un ámbito importante que soporta los principios educativos, el problema ha sido su diversidad de significados y formas de pensarla. Barba (2005, 2007) menciona que las políticas sociales siempre han dependido de las características del Estado Nación que las piensa e implementa y además las interpreta y traduce, por tanto, la referencia a esta perspectiva de respuesta situada a una política que se ha pensado como un universal a seguir, debe ser tomada en cuenta puesto que de esta forma dichas transformaciones no se imponen como arbitrarios culturales (Bourdieu, 2009). Aguilar (2007) menciona que, en política pública, trabajar desde la lógica del *bottom up*, se ha convertido en una lógica a seguir pues precisa el trabajo analítico y reflexivo desde abajo, captando su complejidad.

La problemática en torno a la traducción de las políticas a puede ser visible en el escaso cambio que las instituciones han realizado frente a los postulados de la perspectiva inclusiva en muchos de los espacios escolares, donde se han incorporado estudiantes que antes se encontraban en modalidades segregadas y que han intentado experimentar las bondades de una educación inclusiva, topándose con otras formas de discriminación, de violencia simbólica y estructural, donde escasamente son aceptados o considerados sujetos que puedan aprender (Brognia, 2009). Por otra parte, la queja de muchos padres de familia tiene que ver con la desilusión de la escuela inclusiva puesto que la atención prestada a sus hijos dista mucho de representar en sus vidas avances significativos (Echeita, 2012). Si bien algunas ideas sobre la justicia educativa se han podido materializar, por ejemplo, la presencia de los estudiantes en las aulas regulares o comunes, no se puede hablar de una justicia cognitiva (De Sousa, 2017), puesto que las relaciones epistemológicas siguen

siendo asimétricas, los estudiantes están ahí, pero escasamente se premia el diálogo horizontal, en las escuelas hegemoniza un tipo de lenguaje, poniendo en segundo plano otras formas de comunicación no convencionales como por ejemplo, la lengua de señas mexicana o algunas lenguas indígenas que todavía sobreviven en México.

Existe frente a los grupos considerados vulnerables una relación de jerarquía cultural que ubica sus saberes y visiones en un plano de inferioridad. Para que el proyecto de la educación inclusiva se lleve a cabo tendríamos que pensar en un mínimo de justicia cognitiva que implique el diálogo epistemológico e intercultural, debiendo vencer, las lógicas económicas y de mercado instauradas en la modernidad frente a una visión centrada en la persona. Para lograrlo tendría que interrogarse a sí misma sobre los aspectos teleológicos de su misión; o las personas son un fin en sí mismo o son sujetos que se deben al trabajo y por tanto prepararlos como capital humano tendría que ser la meta de llegada. Lo anterior también es un llamado a la reformulación de los currícula escolares, los cuales todavía no logran vencer el epistemicidio (De Souza, 2017), pues siguen colocando unos saberes sobre otros y unos estudiantes exitosos frente a otros considerados problemáticos (Perrenoud, 2008).

Es por lo anterior que se han pensado algunas preguntas que puedan permitir la reflexión y problematización del estado actual en el que nos encontramos a 25 años de la DS, sobre todo se presentan cuestionamientos que invitan a identificar la complejidad del problema y las posibilidades de respuestas complejas.

#### **4. Algunas preguntas complejas para respuestas igualmente complejas**

La escuela como hoy la conocemos ha sido impactada por una cantidad interesante de procesos que la han transformado de distintas formas, por un lado, se pueden señalar los cambios de índole más políticos, sobre todo los que señalan su carácter democrático y su compromiso con la justicia social y educativa. Por otro lado, se encuentran las modificaciones curriculares que se han expresado en reconfiguraciones teóricas, sobre todo a las formas de entender el aprendizaje y la enseñanza y los contenidos escolares que pueden considerarse valiosos para la sociedad.

Ambas modificaciones se dieron como respuesta a un nuevo paradigma educativo y social que subyace a declaraciones, convenios, ordenamientos, leyes, etc. A decir de Popkewitz (2009) vivimos en la era de la reforma escolar, espacio simbólico e histórico que representa una particular constitución epistemológica, es decir, una epistemología social, visión que ha sensibilizado las miradas sobre la diferencia y la diversidad, permitiendo un nuevo campo de visibilidad en torno a los considerados “vulnerables” y su histórica exclusión educativa y social.

No se puede negar que la puesta en marcha de la DS fue un intento de cambio paradigmático y epistemológico, pues representó la incorporación de nuevos juegos discursivos que sostienen los cambios también ontológicos en torno a la naturaleza y finalidad de lo social, de la sociedad, de lo escolar y lo educativo. Este movimiento se puede considerar como una reforma a la escuela y a lo educativo, cambio que modifica varios ámbitos de la vida escolar, no obstante, de acuerdo a lo que dicta la propia declaración, hoy se puede considerar inconclusa (Echeita y Verdugo, 2005) puesto que hay espacios educativos y sociales cuya inmovilidad sigue siendo su estado natural, situación que no

representa precisamente una forma de inacción, sino un resultado a la indecibilidad, al conflicto y a lo dilemático que ha resultado materializar los postulados de la declaración a las diversas realidades que se viven en la amplia variedad de latitudes geográficas en donde existe una preocupación e interés por el cambio, y por una auténtica reforma.

Como ya se ha señalado, la tesis que aquí defenderemos tiene que ver con el señalamiento a la complejidad de la finalidad buscada por la declaración y la particularidad simplista de algunas respuestas. En este sentido es que hemos planteado algunas preguntas complejas que deberían ser analizadas con la finalidad de seguir aportando al debate y reflexión de la transformación educativa y reforma de la escuela misma.

Primera pregunta compleja. La escuela hoy por hoy representa, de forma global, el espacio por medio del cual las sociedades y sus ciudadanos pueden caminar hacia el progreso social, político y económico. Por tanto, la educación no sólo tiene que ver con un derecho humano que permita el goce de lo cultural y el logro de estados de bienestar para las personas, también es un bien simbólico, un tipo de capital que posee un valor de compra y venta en el mercado. El conocimiento que se da en la escuela, y sobre todo las credenciales que de ella emanan, refieren a bienes que al considerarse valiosos no están libres de relaciones de poder, y que, al integrarse a la lógica de mercado, donde algunas capacidades y conocimientos adquieren un valor frente a otros cuya utilidad es día a día cuestionada, es de esperarse que un determinado saber se presente hegemónico frente a otros cuyo proceso de soterramiento parece inevitable al paso del tiempo.

La escuela parece estar en medio de una encrucijada, contienda que representa la lucha por la hegemonía de saberes presentes. Por un lado, un saber que debe ser fiel a las necesidades económicas del mercado, donde los sujetos devengan en capital humano competente, que respondan a los retos laborales de la actualidad. Por otro lado, un saber que pone a la dignidad del ser humano en el centro de los procesos educativos, que se resiste a pensar a los sujetos como meros medios para las lógicas y finalidades del mercado, que los piensa como fines en sí mismos sin importar lo eficientes, trabajadores y productivos que puedan ser.

En este marco la pregunta es: ¿Cómo pensar la escuela como institución cuyo interés central deba ser a la persona desde su dignidad, sin importar situaciones o condiciones personales, cuando a su vez también es vista como parte del mercado que produce el capital humano necesario para el desarrollo productivo económico de los países? Desde la propia DS (1994), la educación es un derecho fundamental que respeta las propias características personales de los estudiantes e invita a la modificación de los ambientes institucionales en la medida que puedan permitir la participación auténtica de todos, sin embargo, la escuela no sólo es el espacio de convivencia y sociabilidad, es la fábrica de capitales humanos necesarios para el desarrollo económico.

En este sentido, el problema que se presenta es complejo, pues existe un conflicto en torno a las finalidades de la escuela, situación que se ha hecho presente en la mayoría de los países (si no es que en todos) donde la DS ha incidido. Un ejemplo de lo anterior puede ser visible en la proliferación y epidemia de las pruebas estandarizadas que intentan medir y evaluar los niveles de competencia que se consideran deseables como resultado de los aprendizajes escolares de los estudiantes. Pruebas que son usadas para el acceso de instituciones de prestigio y consideradas de calidad a lo largo y ancho del país, sobre todo con lo referente al acceso a la educación superior. Acciones que, aunque puedan considerarse neutrales y objetivas, representan la clasificación y separación de los sujetos

en lo social, dando como resultado una organización que deviene en la colocación y clasificación en el espacio, bajo una supuesta distribución justa del trabajo y las cualidades individuales, lo que impacta en la propia asignación de formas de vida relacionadas con servicios de salud, vivienda, empleo, etc. Desde esta realidad, ¿cómo pensar en un tipo de justicia que llegue a una igualdad de formas de bienestar en lo social de forma igualitaria para todos?

Segunda pregunta compleja. La encrucijada que debe vencer la escuela tiene que ver también con el tipo de justicia que debe defender. Si como dice la DS, la justicia tendrá que ver con un tema de igualdad de oportunidades, ¿qué idea de igualdad tendrá que ser la propuesta fundadora para que se cumpla con una educación y escuela justa? ¿éstas tendrán que estar basadas en una forma de meritocracia que debe ser considerada justa en la medida que constituye desigualdades igualmente justas por principio? ¿habría que hablar más de equidad y de una justicia que premiara la distribución de los bienes tanto materiales como simbólicos?

Evidentemente nos encontramos frente a un problema de traducción de la misma DS, cuando se habla de igualdad de oportunidades y de justicia social, se debe tomar en cuenta su multireferencialidad, es decir, la diversidad de significados que circulan alrededor de lo que pueden entenderse de forma genérica como justicia social sustentada en un tipo de igualdad. Si bien los postulados de la DS se pueden vislumbrar bajo el crisol de la equidad educativa donde la escuela y lo educativo deben dar respuesta a las particularidades de los estudiantes, dar más a quien más lo necesita, dicho discurso se presenta frente a otras ideas de justicia donde el mérito individual representa una forma de lograr y pensar la igualdad.

La pregunta compleja entonces se podría formular de la siguiente forma: ¿cómo construir una escuela como institución no sólo escolar, sino directamente vinculada con la estructura societal, donde se deba pensar la igualdad en clave de equidad y por tanto transformar las formas de proceder para particularizarlas frente a la diversidad? lo anterior en una sociedad donde la forma de justicia que circula de manera hegemónica está sustentada en una idea de igualdad de oportunidades vinculada directamente con el mérito, facilitando la competición individual que legitima los lugares que los sujetos deben ocupar en el campo social. Considerando que las diferencias de origen de todos los estudiantes representan un problema que los sistemas de gobierno no han podido remediar, pensar la escuela como lugar común es un imperativo, sin embargo, dada esta diferencia inicial, el logro de idénticos resultados es una empresa casi imposible de realizar sólo desde el aparato escolar. Por tanto, difícilmente la educación podría nivelar las diferencias y por ende igualar las oportunidades.

En este marco el problema ha sido que las respuestas educativas muchas veces se han conformado con la presencia de los estudiante desde sus diferencias sin haber pensado en cómo traducir dichas singularidades en elementos de riqueza para lo social, sin que se haga presente una idea de mérito individual que considere como único medio de colocación en el espacio social la competencia entre sujetos de acuerdo a sus habilidades personales, legitimando las desigualdades y culpando o responsabilizando a los sujetos por su escaso nivel de eficiencia.

Un ejemplo de lo anterior puede ser visible desde la propia organización escolar, en los concursos escolares, en los cuadros de honor, en las calificaciones y notas productos de las formas tradicionales de evaluación, donde por un lado la escuela es pensada como el lugar

para “todos”, pero por otro, reconoce sólo a algunos cuantos: los destacados, los que siguen las normas, los que triunfan académicamente.

Tercera pregunta compleja. La DS se instauró desde 1994 como un acuerdo entre países, desplegando una serie de postulados cuyo punto nodal estaba relacionado con el proyecto integrador mexicano que permitiera la incorporación de todos los estudiantes en un mismo espacio; sin embargo, la presencia de todos de inicio fue problemática puesto que la acción no sólo tenía que ver con el traslado simple y llano de los estudiantes de unos lugares a otros, sino de una transformación en las formas más básicas de operación y en las características de las escuelas y de los espacios geográficos donde estaban colocadas dichas instituciones.

La DS, como un ordenamiento casi universal, sirvió como mecanismo legitimador que modificó leyes y políticas en México, sin embargo, dichas transformaciones fueron realizadas intentando seguir de forma técnica lo que pedía, invisibilizando las singularidades y particularidades de cada lugar en donde llegó de forma unidireccional. La respuesta dada sin duda fue simple, sobre todo en países donde las escuelas regulares representan una diversidad de organizaciones que lejos están de considerarse iguales en muchos sentidos.

En México, por ejemplo, y posiblemente en muchas latitudes más, las escuelas en general son muestra de una heterogeneidad significativa, tanto así que podrían sub-clasificarse de acuerdo al lugar en donde se encuentran y a partir de ahí, el tipo de respuesta educativa, recursos, profesores, materiales, infraestructura, nivel de competencia, características de los estudiantes, entre muchos otros más. Dicha sub-clasificación no fue tomada en cuenta cuando la DS se intentó concretizar desde los niveles políticos y legislativos. La idea de incorporar, es decir, sólo trasladar a los estudiantes de unos lugares a otros, se topó con la omisión de dichas diferencias, diferencias que implicaban no sólo una respuesta simple en torno a una recolocación o lugar, sino de realidades escolares que antes de dicho movimiento no habían resuelto sus problemas más elementales como, por ejemplo, lograr la cobertura universal, alcanzar por parte de los estudiantes los saberes mínimos que les posibilitaran la apropiación de su cultura, poseer una infraestructura que permitiera pensar a las escuelas como instituciones dignas, incorporar profesorado que sea capaz de acompañar eficazmente a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, profesorado cuya formación inicial y permanente le permitiera seguir preparándose en esta tarea compleja que es la docencia.

En este sentido, la pregunta podría ser formulada de la siguiente forma: ¿Cómo construir una escuela que trabaje con todos los estudiantes y que busque una igualdad en los resultados, traducida en una educación de calidad, cuando los lugares en donde se realiza el acto educativo parecen estar estructurados ordinalmente, colocando algunos centros por encima de otros en cuanto a la cualidad y calidad de su respuesta educativa? Desde este cuestionamiento se interroga precisamente la respuesta simple del traslado de los estudiantes de unos centros a otros, sin tomar en cuenta la complejidad que tiene el acto educativo, donde las escuelas menos dotadas posiblemente lejos de apoyar a los estudiantes considerados vulnerables, los perjudicaron al no dar una respuesta a sus requerimientos particulares, esto debido a la escasez de todo tipo de recursos, tanto humanos como materiales. La simplicidad también se hace evidente en las acciones unilaterales donde se responsabiliza al centro escolar de los escasos logros de aprendizaje

de sus estudiantes y no se interroga la discriminación estructural a la que históricamente se han sometido los profesores y los estudiantes de dicho espacio escolar.

Un ejemplo de lo anterior en México tiene que ver con las escuelas multigrado o unitarias, los telebachilleratos y telesecundarias, instituciones que, en su generalidad, funcionan con un mínimo de profesores que imparten cualquier clase de asignatura y también con un mínimo de recursos materiales y de infraestructura que imposibilitan la existencia de laboratorios, talleres, entre otros recursos indispensables para llevar a cabo el acto educativo.

Cuarta pregunta compleja. Una respuesta simple fue también no haber realizado un cambio paradigmático o epistemológico desde el plano educativo, es decir, con el traslado de los estudiantes considerados vulnerables también se trasladaron las pedagogías más tradicionales trabajadas desde la educación especial. Si bien la DS implicaba una transformación en torno a las formas de respuesta educativa que permitiera la participación de todos los estudiantes, la realidad distó mucho de constituirse sobre esta lógica o sistema de razón.

Los estudiantes considerados con necesidades educativas especiales al ser incorporados en las aulas regulares fueron re-etiquetados en esos nuevos espacios y con ello las escasas expectativas en torno a los planteamientos curriculares que debían alcanzar los nuevos estudiantes integrados. Lo realizado por las instituciones educativas fue una reproducción de la propia escuela especial, intentando adecuar los currícula de la escuela regular con los que ya se trabajaban en la escuela especial. Así llegaron las famosas adecuaciones curriculares significativas, modificaciones que implicaban el empobrecimiento curricular (Escudero y Martínez, 2011; López Melero, 2011), la exclusión de los contenidos escolares y por ende de algunas habilidades consideradas tan complejas que los nuevos estudiantes no podrían aprenderlas.

Por otra parte, las respuestas siguieron la tónica de seguir realizando la clasificación y separación del estudiante considerado con NEE, cuya atención individual debía seguir debido a su grado de diferenciación con el resto de los compañeros. La idea de integración escolar en México sólo se limitó a la presencia de los estudiantes con NEE y escasamente modificó el juego de lo escolar, solamente cambiaron algunas reglas, sobre todo las que tenían que ver con el imperativo de todos en una misma escuela sin pensar que simplemente con estar en la misma institución no garantizaría una existencia plena y un reconocimiento desde la singularidad de cada sujeto.

Parece ser que, como hoy se presentan los objetivos de la escuela, lejos está de pensarse para todos los estudiantes, sobre todo cuando se sigue aceptando y reconociendo su fundamento en el aprendizaje académico. La encrucijada nuevamente se hace presente cuando por un lado se exigen competencias escolares determinadas, enseñadas desde pedagogías centradas en el profesor y por otro se solicita la atención de la diversidad y un currículo flexible.

En este sentido, la pregunta compleja podría formularse de la siguiente forma: ¿qué características debe tener la respuesta educativa hacia todos los estudiantes reconociendo sus singularidades y realidades que en la medida que atienden lo particular, responden a lo global desde la lógica de lo común que es más general y universal? La respuesta a esta interrogante difícilmente puede ser contestada de forma simple, puesto que en la actualidad parece haber una contienda entre los conocimientos académicos considerados

valiosos para poder participar en lo social y económico y aquéllos que simplemente representan una forma de entretenimiento y expresión cultural que es escasamente útil desde la lógica del desarrollo del mercado.

Quinta pregunta compleja. Esta pregunta tiene que ver con la reflexión en torno al conocimiento que se debe premiar en la escuela, puesto que no representa un elemento neutral, sino una forma de ver y explicarse el mundo en general. Así la DS no sólo propuso un conjunto de postulados con buenas intenciones, sino más bien un tipo de posicionamiento epistemológico y teórico frente a la realidad actual. Sin embargo, es necesario una nueva revisión crítica de los principios que la fundamentan y desde los cuales se basa para colocarse como imperativo social y escolar y constituir una nueva explicación de cómo debe ser la escuela y la educación en general.

Por ejemplo, la DS parte de una idea generalizada del lugar y punto de partida de las escuelas y su organización, se posiciona así desde un espacio crítico que señala la exclusión, la discriminación y la injusticia escolar que subyace en la segregación de algunos alumnos por sobre otros, sin embargo, poco cuestiona los saberes que considera mínimos y necesarios y que deben ser enseñados en la escuela. Al abordar el tema de la integración de los vulnerables, olvida o por lo menos omite, las particularidades culturales que existen a lo largo y ancho del planeta. Una crítica que podría realizarse en este tenor tiene que ver con el énfasis de la educación especial y de la discapacidad como espacio a interpelar, olvidando que el hablar de una educación para todos implica también resolver cuestiones desde la diversidad cultural. Por tanto, la integración de los considerados vulnerables no sólo implica incorporar a las personas con discapacidad o algún problema de aprendizaje, sino la inclusión de la diversidad en donde también hacen presencia condiciones de etnia, creencias, preferencias sexuales, género, entre otros.

En este marco, la interrogación acerca de los saberes que deben ser enseñados fue dejada de lado invisibilizando otros saberes, conocimientos que por cierto nuevamente lejos están de ser considerados valiosos para el mercado y la economía de los países que buscan el “desarrollo”. La pregunta compleja podría pensarse de la siguiente forma: ¿cómo debe ser un currículum escolar que atienda a la diversidad en una sociedad en donde los procesos de globalización llevan a la unificación y homogeneización de los saberes útiles? En este sentido podría pensarse si ¿en México la DS representó una verdadera ruptura epistemológica o sólo una endeble modificación que no cuestionó el *status quo* existente donde cambiaron las reglas del juego, pero el juego sigue siendo el mismo?

## 5. Conclusiones

Como se ha podido observar, el problema que trae de fondo pensar la justicia social y educativa parece ser retomado desde la DS y reformulado con aires de actualidad desde el propio movimiento de educación inclusiva. Sin embargo, lo que se ha defendido en este escrito es que siendo una cuestión cuya complejidad llama a pensar su abordaje desde esta misma lógica, las respuestas que se han formulado a 25 años DS y de los principios inclusivos, en el caso mexicano, han sido simples.

Dicha simplicidad se puede ubicar desde el momento en que se quiere responder de forma lineal, tipo *check list* a lo estipulado en dicha declaración, esto sin tomar en cuenta las particularidades de los espacios en donde se debía concretizar. Por ejemplo, las políticas tanto de integración como las de inclusión en México siguen estando pensadas desde

lógicas universalizantes, negando las singularidades culturales, simbólicas y geográficas en donde pretenden aterrizar.

El primer error es haber dictado el imperativo integrador sin antes haber reflexionado sobre el estado de las instituciones escolares y su heterogeneidad. En México hay una gran diversidad de escuelas no sólo por las características de sus estudiantes, sino por la desigual distribución de bienes que históricamente han acrecentado las brechas económicas y de conocimiento entre la población en edad escolar. Mientras la distribución de los capitales no se realice de forma equitativa, las escuelas más débiles seguirán estando en desventaja frente a las escuelas más fuertes, lo cual también repercutirá en los estudiantes, reproduciendo la debilidad o la fortaleza de forma casi infinita.

La inclusión que se sostiene desde la propia DS no puede llegar a materializarse en México sin antes solucionar los problemas de desigualdad, la DS como principio universalizante no se puede seguir al pie de la letra pues el problema es complejo y tiene que ser mediado por una inclusión también compleja, es decir, que desde una perspectiva situada rescate la singularidad de los espacios y momentos históricos y permita la distribución equitativa de bienes económicos y simbólicos.

Similar formulación se puede rescatar como crítica a una visión simple que ha sido la constante para materializar los principios de la DS, así como hay escuelas diferentes, algunas con muchos recursos y otras con escasos, también lo hay en el nivel de los países. En algunas latitudes del mundo, la empresa inclusiva se ha podido materializar con relativo éxito, puesto que las instituciones escolares ya estaban dotadas de los mínimos de bienes para su funcionamiento, sin embargo, países como México todavía estaba pensando en lograr la cobertura universal, mientras pensaba (si es que lo hacía auténticamente) en la calidad de la misma.

Se puede decir que a violencia simbólica que representó la integración educativa en México, fue traducida en las resistencias a incorporar en las aulas regulares a estudiantes en su diversidad, prueba de ello es la presencia de ese principio de complementariedad que existe en el espacio mexicano en donde todavía hay una educación especial pensada para algunos estudiantes, una educación inclusiva que debe darse pero que sin embargo posee todas las características de un espacio integrado, donde se sigue trabajando desde la lógica esencialista, realizando diagnósticos a los estudiantes para saber dónde colocarlos y diseñando adecuaciones curriculares que empobrecen las acciones pedagógicas y por ende sus resultados educativos.

La inclusión compleja que debería pensarse como respuesta a este problema que se ha abordado en este documento debe fundarse en una perspectiva situada, donde se reconozcan las diferencias y posibilidades, se analicen los espacios y se permita transitar a nuevas visiones epistemológicas que nos lleven al logro de la justicia social y educativa tan deseada desde hace 25 años.

## Referencias

- Adame, E. Jacobo, Z. y Alvarado, J. (2016). *Sistema educativo e inclusión: Más allá de la integración educativa*. Ciudad de México: Trillas.
- Aguilar, L. (2007). *La hechura de las políticas*. Ciudad de México: Porrúa.



- Barba, C. (2005). Los paradigmas y el desarrollo de la política social. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 137, 15-25.
- Barba, C. (2007). Claroscuros de la reforma social de México y América Latina. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 13(39), 35-47.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: La vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 157-187). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Crosso, C. (2019). El derecho a la educación de personas con discapacidad: Impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 79-95.
- Cruz, R. (2018). Educación inclusiva y violencia escolar: Notas para su abordaje desde la lógica de la convivencia democrática. *Revista Educadi*, 3(1), 28-52.
- De Souza, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.
- Duk, C. y Murillo, F. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Echeita, G. (2012). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Verdugo, M. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36(1), 5-12.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Foucault, M. (2019). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goffman, E. (2001). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jacobo, Z. (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Buenos Aires: Noveduc.
- León, M. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Editorial Síntesis.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Organización de las Naciones Unidas. (1994). *Declaración de Salamanca*. París: UNESCO.
- Pérez- Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en el nivel superior en México. *Revista Sinéctica*, 46, 1-15.
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Popkewitz, T. (2009). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

- Perrenoud, P. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, J. (2006). *Un marco teórico para la discriminación*. Ciudad de México: CONAPRED.
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Antología de educación especial*. Ciudad de México: SEP.
- Solís, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social*. Ciudad de México: CONAPRED.
- Vlanchou, A. (2007). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

## Breve CV del autor

### Rodolfo Cruz Vadillo

Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Realizó estudios de posdoctorado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Especialista en Docencia por la UVM de Veracruz. Maestro en Necesidades Educativas Especiales por la Universidad Cristóbal Colón. Especialista en Investigación Educativa por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Actualmente es Profesor-Investigador en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT). Sus líneas de investigación son las políticas educativas sobre inclusión educativa y discapacidad. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2561-1559>. Email: [rodolfo.cruz@upaep.mx](mailto:rodolfo.cruz@upaep.mx)

## Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos

### Teacher Education from an Inclusive Approach. 25 Years after the Salamanca Statement, New and Old Challenges

Cynthia Duk <sup>1\*</sup>  
Tatiana Cisternas <sup>2</sup>  
Liliana Ramos <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad Central de Chile, Chile

<sup>2</sup> Universidad Alberto Hurtado, Chile

<sup>3</sup> Universidad Diego Portales, Chile

Este artículo desarrolla un análisis sobre la formación docente desde un enfoque inclusivo y su relación con la perspectiva y aportes de la Declaración de Salamanca. En una primera parte se analiza la influencia y vigencia de los cambios que propone la Declaración en torno a las políticas, las escuelas, los docentes y su formación. En este marco, se examinan las recientes políticas educativas desde el punto de vista de las demandas y desafíos para la formación del profesorado de todos los niveles educativos y disciplinas. Se constata la importancia de desarrollar en los docentes competencias para el abordaje de la diversidad en el aula y se revisan, desde la literatura internacional, tres propuestas para responder a la pregunta sobre cuáles son las capacidades que debe promover la formación inicial docente para encarnar los dilemas y principios de la inclusión educativa. Finalmente, a partir de todo el análisis realizado, las autoras proponen cuatro competencias fundamentales para la formación de todos los profesores y ofrecen recomendaciones para las políticas de formación inicial docente.

**Descriptores:** Formación docente; Educación inclusiva; Competencias del docente; Valores; Actitudes.

This article develops an analysis of teacher education from an inclusive approach and its relationship with the perspective and contributions of the Salamanca Declaration. The first part describes the changes required by the Declaration for the policies, the school organization, its teachers and the authority of its vision. With this framework, we analyze how recent educational policies involve new challenges for the teacher education and teachers of all educational levels and disciplines. These demands show that teachers need to develop competencies oriented to address diversity in the classroom. Consequently, three proposals are reviewed from international literature, to answer the question about what are the capacities that should be promoted by initial teacher education to embody the dilemmas and principles of inclusive education. Finally, from all the analysis carried out, the authors propose four minimum competencies for the training of all teachers and offer recommendations for educational policies.

**Keywords:** Teacher education; Inclusive education; Teachers skills; Values; Attitudes.

---

\*Contacto: [cduk@ucentral.cl](mailto:cduk@ucentral.cl)

## 1. La declaración de Salamanca y su influencia sobre las políticas educativas en Chile

A 25 años de la Declaración Salamanca (DdS) sobre Necesidades Educativas Especiales, NEE (UNESCO, 1994), es posible afirmar que su mayor mérito radica en que consiguió posicionar a nivel internacional el enfoque de educación inclusiva e impulsó el desarrollo de cambios en los sistemas educativos y las políticas, manteniendo la vigencia de sus planteamientos a lo largo de estos años.

Su principal legado es que reforzó el objetivo de Educación para Todos de Jontiem (1990), con un foco particular en los grupos más vulnerables a la exclusión, la marginación y discriminación, poniendo en el horizonte por primera vez la aspiración a una escuela inclusiva, al señalar que:

*El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Y añade que, “el mérito de las escuelas “integradoras”, no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras”.*

Sin lugar a dudas, el mensaje de Salamanca ha tenido gran influencia siendo recogido y reforzado con distintos matices en importantes foros, convenciones e instrumentos de derechos humanos que han marcado la agenda de los países e impactado las legislaciones y políticas nacionales (Duk y Murillo, 2018). A tal punto, que el compromiso asumido por los Estados en el marco de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, es “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ODS4; ONU, 2015).

A modo de contextualización, mientras se celebraba la Conferencia de Salamanca, Chile se encontraba en pleno proceso de transición a la democracia tras 17 años de dictadura militar. La década del 90 en el país se caracterizó por grandes expectativas y prometedoras reformas educativas que buscaban recuperar el sentido democrático de la educación, generar condiciones que permitieran ampliar la cobertura hasta lograr acceso universal y mejorar la calidad de los procesos y resultados educativos que se encontraban muy descendidos, especialmente en los sectores más desfavorecidos.

En el ámbito de la Educación Especial, un hito digno de mencionar es la promulgación del Decreto 490/1990 de Integración Escolar, el cual abre el camino para que estudiantes con discapacidad pudiesen escolarizarse en la escuela regular con apoyos especializados, a través de distintas opciones de integración que combinaban espacios y tiempos de enseñanza entre el aula común y el aula especial o sala de recursos, según el tipo y grado de déficit de los estudiantes y su capacidad de adaptación social. Este modelo predominó durante toda la década y se expandió a nivel nacional a través de los llamados “Proyectos de Integración”, impulsados y financiados con recursos desde la Educación Especial.

En este contexto histórico, los compromisos y recomendaciones de Jontiem (1990) y Salamanca (1994) supusieron un importante impulso para la agenda transformadora de la

---

<sup>1</sup> Cabe señalar que el término de “escuelas integradoras” equivale a escuelas inclusivas, en la versión en inglés de la Declaración se utiliza “inclusive school”. Se trata entonces de una diferencia en la traducción.

época en Chile. En 1996 el Ministerio de Educación en colaboración con OREALC/UNESCO organizan la primera reunión regional de seguimiento de su Marco de Acción para los países de América Latina y el Caribe. En la ocasión, se puso de manifiesto la necesidad imperiosa de sensibilizar y capacitar a los docentes con prioridad en los de educación básica, por considerarse que no estaban preparados para integrar a estudiantes con discapacidad.

En el caso de Chile, se promovieron acciones y programas puntuales de capacitación docente en distintas temáticas relacionadas con la atención a las NEE en contextos de integrados, una demanda que se acrecentaba en la medida que se ampliaba la cobertura de integración en el sistema educativo regular, alcanzando en la actualidad a cerca del 60% de las escuelas y liceos del país.

Con el paso del tiempo, se produce un cambio de visión desde la integración a la educación inclusiva que implica una perspectiva más amplia, que abarca a todos los/as estudiantes bajo el reconocimiento del derecho que todos tienen de recibir una educación de calidad bajo condiciones de equidad. Desde esta visión la inclusión tiende a ser asumida como un asunto de la educación general que trasciende y no se limita a la educación especial. Será en la primera década del milenio cuando comienza a asentarse esta idea y la inclusión es concebida como un principio que debe guiar las políticas y las prácticas educativas. No obstante, estos avances a nivel de las definiciones de política, cohabitan hasta hoy la lógica de la integración junto con el nuevo paradigma de la inclusión, con las consecuentes repercusiones en las actuaciones educativas.

Producto de esta evolución, la preocupación deja de estar centrada en la inclusión de determinadas poblaciones y se traslada al contexto, enfocándose en cómo crear entornos educativos más inclusivos, donde todos los/as estudiantes se sientan acogidos y valorados. Este cambio de perspectiva interpela a los docentes a desarrollar capacidades que les permitan ofrecer respuestas educativas efectivas y pertinentes a la diversidad de estudiantes, que aseguren la participación y aprendizaje de todos.

## **2. La formación docente como eslabón para avanzar hacia escuelas inclusivas. Un desafío complejo e insoslayable**

Según lo anteriormente señalado, es posible deducir que una escuela inclusiva como la que se propone, y de la cual Salamanca fue precursora, requiere de cambios sustantivos en la formación inicial y continua de los docentes, siendo un factor clave para avanzar en la dirección de una educación de mayor calidad y equitativa para todos. Al respecto, resulta interesante observar cómo el año 1994 Salamanca se anticipa apelando a los gobiernos a reorientar la formación docente, de manera que todo profesor tenga algún nivel de preparación para dar respuesta a las NEE en las escuelas comunes: “garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las NEE en las escuelas integradoras” (p. 9).

Más específicamente, en las recomendaciones del Marco de Acción la DdS plantea que “Los programas de formación inicial deberán inculcar en todos los profesores tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva hacia la discapacidad (...). Los

conocimientos y las aptitudes requeridos son básicamente los de una buena pedagogía...” (p. 31).

En este sentido, junto con reconocer que son los docentes y los directores escolares una pieza clave para la inclusión, aunque no la única, resalta el papel fundamental que tiene la formación docente inicial y continua para el éxito de las transformaciones que se requieren y, por tanto, la responsabilidad que le cabe a las instituciones de educación superior y a los Ministerios de Educación para asegurar que dichos procesos se materialicen: “A las universidades corresponde un importante papel consultivo (...), en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos” (p. 33).

Más allá de Salamanca, la preocupación por la formación de docentes de todos los niveles y modalidades, como condición indispensable para el desarrollo de un sistema educativo inclusivo, se instaló en el país en buena parte a consecuencia de la presión de las escuelas y sus docentes frente a la creciente presencia de estudiantes con NEE en los distintos niveles de la trayectoria educativa. Así también, debido a un mayor reconocimiento de los pueblos originarios, el aumento de estudiantes de otras nacionalidades y culturas a propósito del fenómeno de la migración, y la aparición de otros temas relevantes antes invisibilizados, por ejemplo, la inclusión de la comunidad LGTBI, que desde luego en su conjunto representan importantes retos para la formación docente inicial y continua.

Al respecto, las preguntas que siguen rondando en torno a la formación docente, dicen relación con: (i) el tipo de perfil docente que se requiere formar para la inclusión, (ii) las competencias profesionales que se necesitan desarrollar, (iii) las capacidades que habría que instalar en el sistema para abordarlas, (iv) el modelo curricular y los contenidos que serían más pertinentes para alcanzar el perfil docente deseado.

A la luz de lo expuesto, el presente trabajo busca contribuir a la reflexión en torno a la preparación de todos los profesores de cara a la inclusión, recogiendo los sentidos de la DdS en esta materia, y en articulación con las demandas que emergen de las políticas educativas, los cambios logrados y los desafíos que siguen pendientes para impulsar y sostener el proceso de renovación de la formación inicial docente.

### **3. Políticas educativas y desafíos para la formación inicial docente en inclusión educativa**

En el marco de los aportes y la vigencia de la Declaración de Salamanca, a continuación se revisan diversos instrumentos y normativas promulgadas entre 2009 y 2018, que promueven la inclusión, identificando los desafíos específicos que se desprenden de ellos para la formación docente.

#### **3.1. Ley General de Educación: Hacia un sistema educativo inclusivo**

La Ley General de Educación (LGE) (20.370/ 2009), marca un hito relevante en la orientación inclusiva que ha ido incorporando el sistema educativo chileno en la última década. Este instrumento reconoce que el sistema educativo se fundamenta en los derechos garantizados en la Constitución, así como en tratados internacionales ratificados por Chile que se encuentren vigentes entre los cuales se encuentra la Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad (2006).

Varios principios que inspiran la LGE se orientan a la construcción de un sistema educativo inclusivo, entre ellos: (i) Calidad de la educación, que implica asegurar que todas/os los estudiantes logren los objetivos generales y estándares de aprendizaje, independientemente de sus condiciones y circunstancias; (ii) Equidad del sistema educativo, referido al aseguramiento de la igualdad de oportunidades de todas/os en cuanto a recibir una educación de calidad, con especial atención en quienes requieren apoyo especial; (v) Integración, referido a la incorporación de estudiantes de diversas condiciones sociales, religiosas, económicas y culturales; (vi) e Interculturalidad, que insta a reconocer y valorar a los/as estudiantes, considerando su especificidad cultural y de origen, lengua, cosmovisión e historia (Art. 3).

Respecto de las NEE, la ley establece que “se entenderá que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (Art. 23). Así, este instrumento privilegia un enfoque educativo y de apoyo para comprender las dificultades de aprendizaje por sobre el modelo centrado en el déficit (Ministerio de Educación, 2009a).

En este marco, la LGE plantea desafíos significativos para la formación inicial de profesoras y profesores:

- Formar a los/as futuros docentes en los tratados internacionales ratificados por Chile que promueven la inclusión educativa, comprendiendo el enfoque de derechos humanos en que se sustentan.
- Abordar el análisis de los principios de la ley, promoviendo la comprensión de su orientación inclusiva como marco de acción para los/as docentes.
- Favorecer la comprensión del concepto de NEE desde un enfoque educativo y no centrado en déficits.

### ***3.2. Decreto 170: Los programas de integración escolar como medida de respuesta a las NEE***

En Chile la principal estrategia promovida por el Ministerio de Educación, desde inicios de los 90, para la educación de los estudiantes con NEE en las escuelas regulares y la provisión de recursos de apoyo, son los Programas de Integración Escolar (PIE). En este contexto, el Decreto 170/2009 establece normas y mecanismos que permiten la asignación de la subvención de educación especial a los estudiantes identificados con NEE (permanentes o transitorias). Con este propósito, regula requisitos, procedimientos y el perfil de los/as profesionales idóneos que intervienen en los procesos evaluativos para determinar los/as estudiantes con NEE y en consecuencia los apoyos que requieren. Define las funciones de los profesionales apoyo y promueve el trabajo colaborativo entre docentes de educación regular y especial, de preferencia dentro del aula común, estableciendo asignación de horas semanales para el trabajo conjunto de planificación, evaluación y seguimiento del aprendizaje, involucrando la participación de la familia (Ministerio de Educación, 2009b).

Desde una perspectiva inclusiva, esta normativa avanza por dos razones principales: (i) establece que la evaluación diagnóstica ha de ser integral, interdisciplinaria y contextualizada y considerar información proveniente de los docentes, familia y del propio estudiante según corresponda; (ii) promueve el trabajo colaborativo entre profesionales y la participación en instancias de perfeccionamiento con el fin de fortalecer la respuesta

educativa a la diversidad en el aula (Art. 86). No obstante, estos avances, a su vez esta política lleva a clasificar a los estudiantes en función de ciertas categorías diagnósticas más propias del ámbito de la salud, coexistiendo en la misma normativa dos enfoques contrapuestos, el enfoque médico y el enfoque pedagógico para dar respuesta a las NEE. Esto obedece a la necesidad de identificar a los estudiantes destinatarios de recursos adicionales, como consecuencia del modelo de subvención a la demanda que existe en el país, sistema que ha potenciado el “etiquetaje”, llegando incluso al sobrediagnóstico, con los consabidos efectos no deseados para los estudiantes, sus familias y el sistema.

Algunos desafíos para la formación inicial docente que se desprenden de esta política son:

- Comprender el fenómeno de la discapacidad desde una perspectiva multidimensional basada en el enfoque biopsicosocial y desarrollar competencias para la identificación y evaluación oportuna de las NEE, desde un enfoque educativo y curricular.
- Desarrollar la capacidad para reflexionar críticamente en torno a dilemas asociados a la inclusión y a las tensiones derivadas de las contradicciones que persisten a nivel de enfoques, políticas y prácticas.
- Promover el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas y socioemocionales requeridas para trabajar en contextos de colaboración, que favorezcan el aprendizaje y la participación de todas/os los estudiantes.
- Favorecer el uso diversas medidas pedagógicas, estrategias de aprendizaje y de apoyo que permitan tomar decisiones que favorezcan el aprendizaje de todas/os, considerando sus diferencias.

### ***3.3. Ley de inclusión escolar: Elimina mecanismos del sistema que generan desigualdad y exclusión en la educación.***

La ley 20.845/2015, más conocida como Ley de Inclusión Escolar, (Ministerio de Educación, 2015a) introduce regulaciones que intentan contrarrestar el modelo de educación de mercado imperante en el país, reducir la segregación escolar y asegurar mayor igualdad de oportunidades para todos. Con este propósito, instaura transformaciones en relación a tres aspectos críticos que generan barreras a la inclusión en escuelas subvencionadas con fondos públicos: pone fin a la selección de estudiantes al ingreso, prohíbe el lucro en la educación y elimina el copago proveniente de las familias. Uno de sus principios es el de Integración e Inclusión, que hace referencia a la eliminación de toda forma de discriminación arbitraria que afecte el aprendizaje y participación de los estudiantes, definiendo la escuela como “un lugar de encuentro entre los/as estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o religión” (Art. 3).

Respecto de los/as estudiantes que presentan NEE, esta ley plantea que el Estado tiene el deber de asegurar una educación inclusiva de calidad a todas las personas, y de generar condiciones para el acceso y permanencia de los/as estudiantes con NEE en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o niña (Art. 4).

Para la formación inicial docente refuerza el desafío instalado por la LGE relativo a cultivar los principios que están a la base de un sistema educativo inclusivo. De igual forma, al tratarse de un instrumento que regula la educación escolar general, se avanza en la



comprensión de la inclusión como un asunto que no compete exclusivamente a la educación especial. En este sentido, no solo considera las NEE como las variables que determinan contextos de diversidad, sino que amplía la comprensión a otras muchas diferencias que determinan la construcción de procesos de identidad y alteridad en las y los estudiantes.

#### ***3.4. Decreto 83: Diversificación de la enseñanza y adecuaciones curriculares***

El Decreto 83/2015 establece criterios y orientaciones de adecuación curricular específicamente para los niveles de educación parvularia (inicial) y básica. Las medidas de flexibilización curricular que propone, para hacer más pertinente y accesible el currículo, son aplicables a las escuelas educación regular, incluyendo la modalidad de adultos, y a las escuelas especiales y hospitalarias.

Desde la perspectiva inclusiva, esta normativa implica un avance principalmente por dos razones: (i) promueve la diversificación de la enseñanza y los principios de diseño universal para el aprendizaje como estrategia para dar respuesta a la diversidad de todas/os los estudiantes; (ii) establece como referente para la educación de los estudiantes con discapacidad, las bases curriculares nacionales con adecuaciones en la medida que se requiera, derogando el uso de programas de estudio diferenciados por déficits (Ministerio de Educación, 2015b).

Algunos desafíos para la formación docente que se pueden visualizar a partir de este decreto son:

- Brindar una formación pedagógica, con énfasis en el desarrollo curricular y la didáctica, que considere las necesidades educativas individuales, diversos ritmos y formas de aprender de los/as estudiantes.
- Manejar el principio de accesibilidad y diseño universal, y sus diversas formas de aplicación en el ámbito educativo.
- Desarrollar la capacidad para tomar decisiones de adecuación curricular de forma colaborativa, considerando la situación de los/as estudiantes y sus contextos.

#### ***3.5. Decreto 67: Más allá de la calificación, evaluación para el aprendizaje***

El decreto 67/2018 de evaluación, que entrará en vigencia el 2020, establece normas mínimas sobre evaluación, calificación y promoción en los niveles de educación básica y media. Este decreto asume la evaluación como parte intrínseca del proceso de enseñanza aprendizaje, valorando tanto su uso formativo como sumativo para la toma de decisiones (Ministerio de Educación, 2018). Este instrumento insta a las escuelas a implementar medidas de diversificación en las actividades de aprendizaje y de evaluación, así como adecuaciones curriculares, en sintonía con los decretos 170 y 83.

Como desafíos para la formación inicial docente, podemos enunciar los siguientes:

- Fortalecer en la formación los enfoques de evaluación formativa y auténtica ofreciendo un repertorio amplio de procedimientos e instrumentos aplicables en la práctica.
- Desarrollar la capacidad para planificar e implementar procesos evaluativos diversificados, que tengan en cuenta los diferentes niveles de comprensión y formas expresión de los estudiantes.

Finalmente, señalar que los desafíos para la formación docente asociados a las políticas que orientan la educación inclusiva en Chile, se vinculan con las propuestas del Marco de Acción de Salamanca, en particular con aquellas que señalan: (i) inculcar una orientación positiva hacia la discapacidad, (ii) desarrollar la capacidad para evaluar necesidades especiales y adaptar el currículum, (iii) individualizar procedimientos pedagógicos para responder a un mayor número de aptitudes, (iv) trabajar colaborativamente con otros profesionales y con las familias.

#### **4. Desarrollo de capacidades en la formación inicial de profesores para abordar los desafíos de una educación inclusiva**

Uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos en la actualidad es lograr la igualdad entre los seres humanos respetando al mismo tiempo la diversidad. Tal como ha sido descrito hasta ahora, a propósito de la DdS, la educación inclusiva se ha configurado como una respuesta para avanzar hacia el reconocimiento y respeto de las diferencias de origen socioeconómico, culturales, étnicas, de orientación sexual e identidad de género, discapacidad, y los diferentes talentos con que las y los estudiantes enfrentan su proceso formativo, proporcionando una respuesta educativa de calidad y pertinente a sus singularidades.

Desde la mirada de distintos actores, experiencias, investigaciones y organismos internacionales, existe consenso respecto de la necesidad de contar con profesores mejor preparados para responder a la diversidad y promover la participación y aprendizaje de todos los/as estudiantes. Ello supone preparar a los futuros docentes transitando desde una mirada compensatoria hacia una aproximación que traslada el desafío a la institución escolar y sus barreras para el aprendizaje y la participación.

Informes recientes que recogen la experiencia internacional en torno a la formación inicial docente en este ámbito, advierten la falta de estudios empíricos sobre las prácticas efectivas de formación inicial que apunten al desarrollo de profesionales orientados hacia la inclusión. Asimismo, este diagnóstico señala que tenemos poca información acerca de cómo los futuros docentes cambian sus perspectivas para volverse “maestros orientados a la inclusión”. Es escasa la evidencia empírica sobre qué iniciativas son efectivas para preparar a los formadores de docentes para la diversidad (European Commission, 2017).

La DdS remarca la necesidad de una formación para que “todos” los y las docentes desarrollen una “buena pedagogía” acorde a las necesidades de todos sus estudiantes, en particular aquellos que enfrentan mayores barreras o se encuentran en riesgo de exclusión. Ello supone que “todo profesor, al margen del nivel educativo en el que se desempeñe, de su especialidad o de la asignatura que imparta debe estar formado para trabajar con diversidad de estudiantes y en contextos diversos” (Duk, 2014, p. 63).

Ahora bien, ¿qué competencias necesita desarrollar la formación inicial de todos los docentes para abordar estos desafíos? Resulta pertinente responder a esta pregunta primero a partir de la propuesta vigente en Chile para la formación inicial en este ámbito. En nuestro país, contamos con un marco orientador para la formación inicial de todos los

profesores de enseñanza básica y media en torno al trabajo con la diversidad<sup>2</sup>. Los estándares pedagógicos para la formación en educación básica y media reconocen la necesidad de preparar a los futuros docentes para responder a la diversidad en el aula señalando que: El futuro profesor o profesora comprende que la educación es un derecho de todos los estudiantes y que la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas. Por ello, está preparado para diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas que contribuyan a hacer efectiva la igualdad de oportunidades y evitar la discriminación. Lo que se manifiesta cuando:

- Respetar a cada uno de los estudiantes, sus familias y sus comunidades, y actuar previniendo el efecto discriminatorio que pueden tener sus propias acciones, decisiones y juicios respecto a las características personales derivadas de variables sociales, sexuales, étnicas, de apariencia física o variables de aprendizaje en el desarrollo académico, afectivo y social de los jóvenes y adolescentes que estarán a su cargo.
- Conocer los requerimientos pedagógicos de los estudiantes con necesidades educativas especiales, incluidos los estudiantes con talentos especiales, y evaluar con otros profesores cuándo es necesario adaptar su enseñanza a estos requerimientos, realizar un trabajo coordinado con especialistas o derivar a otras instancias.
- Conocer la normativa relativa a integración de la discapacidad en el sistema educativo.
- Conocer estrategias para favorecer la inclusión e integración de los estudiantes, seleccionando recursos pedagógicos apropiados para estimular el desarrollo de sus fortalezas y respectivas autonomías (MINEDUC, 2014, p. 74).

En esta misma línea, algunos estudios concluyen que una barrera importante para la inclusión es la percepción de los docentes que no se sienten preparados ni con suficientes recursos para trabajar con todos los/as estudiantes en contextos de diversidad y atender las necesidades educativas especiales (González-Gil et al, 2016; Tenorio, 2011 en Castillo Armijo y Miranda, 2018; Cisternas y Lobos 2019). Considerando lo reciente de los cambios de paradigma y el giro desde un enfoque segregador o integrador hacia una perspectiva inclusiva a continuación, describimos tres propuestas de competencias docentes que tienen el valor de sostenerse en evidencia disponible, ser pertinentes a los actuales desafíos y contar con una sólida base conceptual en materia de educación inclusiva.

#### **4.1. Propuesta de un Perfil del docente para la educación inclusiva**

El Proyecto de Formación del profesorado para la educación inclusiva liderado en 2012 por la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (en adelante Agencia), sostiene que la preparación de todos los docentes en esta línea contribuiría a enfrentar diversos retos sociales y políticos: enfrentar las desventajas educativas producto de las inequidades sociales, abordar problemas derivados de la pobreza y marginalización, hacer frente al abandono escolar, mejorar los logros educativos y las competencias necesarias para la participación en la sociedad y romper las barreras

---

<sup>2</sup> Cabe señalar que en el marco de la Ley 20.903 promulgada el año 2016 se ha dispuesto renovar los estándares pedagógicos y disciplinares para todas las carreras de pedagogía del país, los cuales entrarían en vigencia prontamente.

que experimentan los estudiantes con discapacidad. Luego de un trabajo realizado a lo largo de tres años<sup>3</sup>, se concluye que formar para estos desafíos supone articular el desarrollo, no sólo de conocimientos y capacidades docentes, sino también la promoción de valores y actitudes profesionales.

De este modo, la Agencia estructura un perfil profesional basado en cuatro valores fundamentales a partir de los cuales se articulan actitudes, creencias, conocimientos y habilidades: a) respetar la diversidad de todos los estudiantes, en tanto ésta es un recurso y un valor educativo; b) favorecer a todos los estudiantes, con altas expectativas para todos ellos; c) Trabajar colaborativamente; d) Desarrollo y aprendizaje permanente del docente para abordar los desafíos de la enseñanza.

Para cada una de estas cuatro dimensiones hemos seleccionado actitudes, conocimientos y habilidades que nos parecen clave y orientadoras para su abordaje en los programas de formación inicial de profesores en nuestro país a la luz de los desafíos expuestos en apartados anteriores (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012):

#### *4.1.1. Capacidad para valorar en positivo la diversidad de los estudiantes*

Concepciones de la educación inclusiva

- Los/as futuros docentes analizan y construyen actitudes y creencias sobre la educación inclusiva: se fundamenta en la igualdad, en los derechos humanos y en la democracia; creen en la participación de todos los estudiantes implicados en actividades de aprendizaje significativas.
- Conocen los principios teóricos y prácticos que estructuran la educación inclusiva; que ésta se dirige a todos los estudiantes y no sólo para quienes presentan necesidades de apoyo o están en riesgo de exclusión; conciben la educación inclusiva como la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes.
- Desarrollan la capacidad de examinar de manera crítica sus creencias y el impacto en la práctica.

El punto de vista del docente ante las diferencias entre estudiantes

- Los futuros docentes desarrollan comportamientos y creencias sobre lo “normal” y lo “diferente”; asumen que la diversidad de los estudiantes es un recurso que amplía oportunidades para aprender.
- Conocen las características propias de la diversidad de los estudiantes; comprenden que se aprende de formas diferentes y esto se utiliza como un apoyo; saben que la escuela en tanto comunidad influye en la autoestima y el aprendizaje de los estudiantes.
- Desarrollan la habilidad de aprender de las diferencias de sus estudiantes y de visibilizar la diversidad cuando aborda el currículo.

Cabe señalar que las orientaciones formuladas por Durán y Giné (2011) coinciden ampliamente con estas capacidades. Relevan la importancia de promover capacidades para

---

<sup>3</sup> Proyecto de la Agencia en el que participaron más de cincuenta expertos de veinticinco países vinculados a al diseño de políticas y a la formación de profesores tanto de educación especial como general.

la aceptación de todos los/as estudiantes como propios; un sólido conocimiento sobre las diferencias de los alumnos; aprender a colaborar con otros docentes y profesionales; manejar variedad de estrategias para la inclusión que les ayuden a tomar decisiones curriculares y metodológicas que faciliten el mayor grado de participación y aprendizaje de todos; y contar con herramientas de investigación-acción para reflexionar y transformar los entornos y la propia práctica (pág.159-160).

#### *4.1.2. Capacidad para apoyar a todos los estudiantes*

Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todos los estudiantes

- Los futuros docentes desarrollan la convicción de que el aprendizaje es principalmente una actividad social; creen que las expectativas de los docentes son determinantes en el aprendizaje del estudiante.
- Aprenden sobre las formas de desarrollo típicos y atípicos de los estudiantes y comprenden y comparan diferentes modelos de aprendizaje.
- Tienen habilidad para desarrollar capacidades comunicativas en sus estudiantes, saben formar estudiantes autónomos; implementar enfoques de trabajo cooperativo entre pares y usar estrategias de evaluación que atiendan a los aprendizajes conceptuales, sociales y emocionales.

Enfoques pedagógicos eficientes en aulas heterogéneas

- Los/as futuros docentes creen que es su responsabilidad facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes; creen en el potencial de estos para desarrollarse y aprender;
- Desarrollan conocimientos sobre los procesos de aprendizaje y los modelos de enseñanza que los promueven; conocen formas de organizar el aula para generar ambientes positivos; conocen enfoques de enseñanza individualizada; manejan estrategias para dar respuesta a las barreras para el aprendizaje; comprenden la evaluación formativa y los modos de diferenciar los contenidos curriculares, los procesos de aprendizaje y los recursos de enseñanza.
- Desarrollan habilidad para utilizar los contenidos curriculares como instrumento inclusivo; aprenden a diferenciar estrategias de enseñanza, contenidos y resultados de aprendizaje; saben cómo facilitar el aprendizaje cooperativo entre pares; utilizar un repertorio diverso de estrategias de enseñanza, e implementar enfoques de evaluación y retroalimentación formativa evitando catalogar a los estudiantes.

#### *4.1.3. Capacidad para trabajar en equipo*

Trabajar con las familias

- Los futuros docentes muestran respeto por las raíces culturales, sociales y las opiniones de las familias; también desarrollan una actitud de comunicación y colaboración eficaz con las familias como parte de su responsabilidad docente.
- Comprenden que la enseñanza se basa en el trabajo en equipo y desarrollan la habilidad de comprometer a las familias en el aprendizaje de sus hijos, y comunicarse adecuadamente con todas ellas más allá de sus diferencias culturales, étnicas, lingüísticas o sociales.

Trabajar con diversos profesionales de la educación

- Los futuros docentes desarrollan actitudes que valoran la colaboración, el compañerismo y el trabajo en equipo y creen que esta forma de trabajo contribuye al desarrollo profesional.
- Conocen los beneficios del trabajo en equipo y diversos modelos de colaboración. Desarrollan un lenguaje y perspectivas básicas sobre el trabajo en equipo.
- Demuestran habilidades de liderazgo y de resolución de problemas en colaboración con otros.

Como se puede constatar, es interesante en esta propuesta cómo cada dimensión se compone de un conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades. La premisa es que las actitudes necesitan un nivel de conocimiento o comprensión y éstos también se articulan con las habilidades para enfrentar una situación práctica.

#### *4.1.4. Desarrollo profesional y personal*

Docentes son profesionales que deben reflexionar

- Los futuros docentes creen que la enseñanza requiere planificación sistemática, evaluación, reflexión y cambio permanente; asumen una práctica reflexiva para su trabajo con otros y para revisar sus propias decisiones.
- Reconocen las destrezas para aprender a aprender y para poner en acción la reflexión; conocen estrategias para la evaluación de su trabajo y el de otros; saben sobre métodos de investigación y cómo utilizarlos en el trabajo docente.
- Desarrollan la habilidad para evaluar sistemáticamente el trabajo realizado e involucrar a otros profesionales en la reflexión sobre la docencia y el aprendizaje.

Iniciar con la FID un aprendizaje y desarrollo profesional que es continuo

- Los futuros docentes creen en la importancia y necesidad de un desarrollo profesional constante; muestran actitud de apertura para aprender y transformar su práctica porque asumen que la docencia es una actividad de aprendizaje continuo.
- Conocen el marco normativo y las responsabilidades de la profesión que éste involucra
- Desarrollan habilidades como la flexibilidad, apertura y proactividad para innovar y desarrollarse profesionalmente, además aprenden a contribuir en el desarrollo de la comunidad educativa.

Desde su creación, este marco ha tenido fuerte influencia en buena parte de los países que participaron en su construcción, así como en algunos países latinoamericanos (Echeita, 2012). A la luz de los desafíos de nuestro país, es una propuesta que puede orientar los currículos de formación y perfiles de egreso.

#### ***4.2. Competencias docentes para la enseñanza en contextos de diversidad sociocultural***

Este marco de competencias busca ofrecer posibilidades para mejorar la formación de profesores respecto al manejo de la diversidad en las salas de clases. Es producto del trabajo colectivo de diversos países pertenecientes al Council of Europe project on Policies

and Practices for Teaching Sociocultural Diversity (2009). Participaron especialistas de ocho países<sup>4</sup>, quienes durante tres años trabajaron en el desarrollo un marco que define 18 competencias básicas para trabajar con la diversidad en el aula. Para sus autores, la competencia docente para la enseñanza de la diversidad sociocultural se refiere al "qué", "cómo" y "por qué" y se organiza en tres dimensiones: a) conocimiento y comprensión; b) comunicación y relación con los otros y c) gestión del aula y la enseñanza. Cabe señalar que se asume la enseñanza como una práctica social que exige más que simples estrategias, técnicas o conocimiento disciplinar. Enseñar requiere resolver situaciones complejas en entornos diversos (Arnesen, Allen y Simonsen, 2009).

#### *4.2.1. Dimensión: Conocimiento y Comprensión*

El conocimiento y la comprensión se consideran requisitos que permiten a los docentes ser sensibles y responder eficazmente a la diversidad. Se basan en una visión del conocimiento como proceso reflexivo, crítico y en desarrollo.

- Conocimiento y comprensión de las políticas y normativas relacionadas con la diversidad
- Conocimiento acerca de los marcos conceptuales vigentes y comprensión de principios clave respecto de la diversidad en educación
- Conocimiento sobre las diferentes dimensiones de la diversidad: cultural, género, necesidades educativas especiales y comprender sus implicancias en los entornos escolares.
- Conocimiento de un rango (repertorio) de aproximaciones de la enseñanza, estrategias y materiales para responder a la diversidad.
- Habilidad para indagar en torno a temáticas/asuntos referidos a las diferencias socioculturales
- Reflexión sobre su propia identidad y compromiso con la diversidad

#### *4.2.2. Dimensión: Comunicación y relación con los otros*

Estas competencias están en el corazón del compromiso y respuesta de los docentes a la diversidad. Es el espacio en que se crean condiciones para que el aula y la escuela sean inclusivas y donde construyen relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo.

- Comunicación positiva y significativa con estudiantes, padres, docentes y otros profesionales asumiendo la existencia de diferencias en las formas de aproximarse, con distintas culturas y experiencias
- Reconocimiento y respuesta a dimensiones culturales y comunicativas de él o los lenguajes utilizados en la escuela
- Propiciar apertura y respeto en la comunidad escolar
- Incentivar a los estudiantes para comprometerse en el aprendizaje individualmente y en cooperación con otros
- Involucrar a todos los padres y apoderados en actividades escolares y en la toma de decisiones colectiva

---

<sup>4</sup> Participan Austria, Bulgaria, Chipre, Estonia, Francia, Grecia, Noruega e Inglaterra.

- Mediar los conflictos y la violencia para prevenir exclusión y fracaso escolar

#### *4.2.3. Dimensión: Gestión del aula y enseñanza*

Esta área de competencia involucra acciones para crear un ambiente de aprendizaje solidario y seguro, con interacción social positiva y participación activa en el aprendizaje. Se busca construir una cultura organizacional cooperativa y no discriminatoria que materialice la idea de convivir y aprender juntos.

- Abordar la diversidad en el currículo y en el desarrollo institucional (de la comunidad escolar)
- Establecer un entorno de aprendizaje participativo, inclusivo y seguro
- Seleccionar y modificar las estrategias de enseñanza de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes
- Analizar críticamente el papel de la diversidad en materiales de apoyo a la enseñanza
- Utilizar una variedad de enfoques para desarrollar prácticas de enseñanza y evaluación que sean culturalmente sensibles a la diversidad.
- Reflexión y evaluación sistemática de la propia práctica y el impacto de ésta en sus estudiantes

Este marco se construye con especial interés en la formación inicial de profesores para responder a la diversidad sociocultural. Se reconoce que la forma en que las y los docentes estén preparados para comprometerse con la diversidad en su sentido más amplio es de crucial importancia. De allí que resulte altamente interesante para los contextos escolares actuales de migración e interculturalidad, que caracterizan a nuestro sistema educativo.

#### **4.3. Capacidades para el desarrollo de una pedagogía inclusiva**

El Proyecto para las Prácticas Inclusivas, liderado por Lani Florian y desarrollado en Escocia en la Universidad de Aberdeen entre los años 2006 y 2010, aporta y complementa las propuestas anteriores y tiene el valor de configurarse como una experiencia que ha sido implementada y estudiada en su impacto. Se proponen tres principios para estructurar los contenidos y experiencias de formación inicial docente que se describen en el siguiente cuadro: (Florian y Black-Hawkins, 2011; Florian y Spratt, 2013).

##### *4.3.1. Comprender el aprendizaje y la diferencia*

Los docentes deben comprender la diferencia como un aspecto esencial al desarrollo humano. Supone reemplazar visiones deterministas del aprendizaje y de la capacidad de cada estudiante basadas en una concepción tradicional de inteligencia hacia una perspectiva que cree en la modificabilidad y el progreso de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

##### *4.3.2. Asumir la inclusión como un asunto de justicia social*

Los docentes deben comprometerse con el aprendizaje de todos sus estudiantes, asumiendo que los problemas para aprender son desafíos de la enseñanza y no dificultades o carencias de los alumnos. De este modo, la formación de los docentes se debe orientar hacia prácticas donde se amplían los recursos para que todos participen y aprendan, rechazando pedagogías que mantienen una lógica de enseñanza para la mayoría combinada con enseñanza focalizada en un grupo específico.



#### 4.3.3. Convertirse en un profesional activo

Se espera que los docentes comprendan la profesión como parte de un desarrollo continuo que se construye a través del trabajo con otros. Un profesional activo, es decir, capacitado para transformar e innovar sus prácticas para apoyar el aprendizaje de todos sus estudiantes. Para ello, el futuro/a docente está preparado para trabajar colaborativamente en la búsqueda de impulsar la participación y asegurar el aprendizaje.

Diversos autores coinciden en que es fundamental desde el punto de vista valórico, que la formación inicial docente fortalezca los principios de justicia social imbricados en el concepto de inclusión (Cisternas y Lobos, 2019; Durán y Giné, 2011, Hirmas y Ramos 2013; Simón y Echeita, 2013). Asimismo, el perfil que describe esta propuesta se articula con lo que plantea Rosa Blanco (2005) respecto de las capacidades que requiere un docente y con ello la formación inicial que reciba:

*Se requiere ante todo un docente que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias. Un docente que personalice las experiencias comunes de aprendizaje, es decir: que conozca bien a todos sus alumnos y sea capaz de diversificar y adaptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; que ofrezca múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus alumnos y les brinde el apoyo que precisan... (Blanco, 2005, p. 176)*

## 5. Conclusiones: Recomendaciones para la formación docente en inclusión

Las conclusiones de este trabajo articulan y recogen los aportes de estas iniciativas, reportes y experiencias internacionales.

### ***Cuatro competencias para la formación inicial de todos los docentes***

Tomado en cuenta los planteamientos de la DdS, los desafíos para la formación docente detectados a la luz de las políticas vigentes, las propuestas internacionales revisadas respecto de las competencias que debe demostrar un docente con una orientación inclusiva, y las características del contexto educativo chileno, consideramos fundamental que la formación inicial de todo profesor/a ofrezca oportunidades para:

*Valorar positivamente la diversidad como oportunidad y recurso para el aprendizaje de todos/as desde el enfoque de derechos*

Esto significa comprender el aporte que cada miembro de la comunidad educativa realiza, desde su propia identidad y diferencia, en beneficio del aprendizaje, participación y progreso en la trayectoria educativa de todas/os los estudiantes. A su vez, supone reconocer y visibilizar la diversidad cultural, lingüística, religiosa, de género y formas de aprendizaje, entre otras, para que cada estudiante se sienta valorado por ser quien es, promoviendo su sentimiento de pertenencia y fortaleciendo la construcción de su identidad personal en una comunidad segura, acogedora y libre de discriminación. Esta competencia requiere formar la capacidad reflexiva y de análisis crítico del futuro/a docente, para proponer e implementar experiencias que permitan aprovechar la diversidad en beneficio del aprendizaje de todos/as, evaluando los resultados y ajustando su actuación en una perspectiva de mejora constante de la propia práctica.

*Demostrar capacidad y disposición para trabajar colaborativamente con distintos actores para el desarrollo de una comunidad educativa inclusiva*

Los/as futuros docentes deben aprender a trabajar en colaboración con otros, entre los que se incluyen otros docentes, profesionales de apoyo, familias, directivos; y establecer redes con la comunidad. La capacidad y disposición para trabajar colaborativamente resulta esencial para enfrentar contextos complejos y diversos, que no admiten respuestas únicas y uniformes; en este sentido, desde la colaboración se podrán movilizar, gestionar e implementar los apoyos que algunas/os estudiantes requieren para avanzar en su trayectoria educativa. Esta competencia debe considerar como marco de acción los valores inclusivos, que constituyen el fundamento ético para que las y los docentes puedan desempeñarse, tanto en comunidades educativas que avanzan hacia la inclusión como en otras que aún mantienen prácticas de exclusión.

*Tomar decisiones de flexibilización y diversificación curricular ampliando las oportunidades de aprendizaje de todas y todos los estudiantes*

Flexibilizar o diversificar la enseñanza es una competencia fundamental que debe poseer un docente orientado hacia la inclusión. A partir de una concepción de aprendizaje y desarrollo no determinista, se espera que los/as futuros docentes sean capaces de conocer, utilizando diversos procedimientos, los intereses, formas de aprender y necesidades educativas de sus estudiantes, para brindarles distintas oportunidades de aprendizaje que favorezcan su autonomía y capacidad de elección, fortaleciendo la participación y el compromiso con el aprendizaje individual y colectivo. En este proceso de toma de decisiones, es relevante monitorear los aprendizajes y evaluar la necesidad de modificar aspectos de la propuesta pedagógica. Para esto, se requiere el manejo de un amplio repertorio de recursos y estrategias didácticas que abran oportunidades para que los/as estudiantes pongan en juego sus hipótesis y construyan progresivamente nuevos aprendizajes en espacios de colaboración con sus pares.

*Generar entornos de aprendizaje inclusivos que promuevan una convivencia respetuosa de la diversidad*

Es fundamental que los/as futuros docentes desarrollen capacidades para responder a las necesidades socioemocionales de sus estudiantes, propiciando ambientes de aula que permitan la participación y el aprendizaje de todas/os. Lo anterior supone el manejo de herramientas para promover una convivencia en que se respeten las diferencias, se aborden pacíficamente las situaciones de conflicto, se tomen medidas preventivas para reducir situaciones de violencia y discriminación y se utilice el currículo como una oportunidad para educar en formas de relación cotidianas que apunten al logro de una cultura escolar y convivencia fundada en valores democráticos e inclusivos, al servicio del bienestar de todos los/as estudiantes.

*Recomendaciones para las políticas de formación docente*

Sin duda, las instituciones formadoras de profesores y sus académicos tienen un papel decisivo en el desarrollo de las competencias requeridas para la formación desde el enfoque inclusivo, la renovación de los modelos formativos y de los planes de estudio de las diferentes carreras educación frente a las nuevas exigencias del sistema educativo. Sin desmerecer los esfuerzos y avances logrados a nivel de las IES, las evidencias muestran que los cambios en la formación de los docentes han sido muy discretos de cara a las

transformaciones que exige el enfoque inclusivo a nivel de las concepciones, actitudes y prácticas pedagógicas.

A modo de cierre se exponen a continuación algunas de las recomendaciones relativas a la formación docente, que se desprenden de las Propuestas para Avanzar Hacia un Sistema Educativo Inclusivo en Chile, emanadas de la Mesa Técnica de Educación Especial convocada por el Ministerio de Educación en el marco de la Reforma Educacional (2014):

- La inclusión y la respuesta a la diversidad deben constituirse en un eje transversal que permee la formación pedagógica de todos los docentes, sea cual sea el nivel educativo en el que se van a desempeñar o disciplina que impartan.
- En tanto función de todos los docentes, el tema de la inclusión y la diversidad en sus distintas expresiones debe incorporarse como contenido en los planes de estudio y en las mallas curriculares de todas las carreras de educación. Para ello se propone una estructura curricular que contemple un tronco común de formación pedagógica, que promueva el desarrollo de competencias para la inclusión y la atención a la diversidad, y que esta formación se imparta de preferencia en cursos combinados que incluyan estudiantes de las distintas carreras de educación, favoreciendo el trabajo interdisciplinario y colaborativo entre los futuros docentes.
- La formación inicial debe estar alineada con las políticas educativas, el currículum nacional y estar estrechamente vinculada a la práctica. Es necesario que los futuros docentes a lo largo de su trayectoria formativa tengan acceso a prácticas profesionales guiadas en distintos tipos de instituciones y contextos educativos.
- Los estándares establecidos para la formación docente inicial de los distintos niveles educativos y disciplinas deben estar alineados con los principios de inclusión y promover el desarrollo de perfiles de egreso coherentes con este enfoque.
- Consecuente con los principios de inclusión, las IES deben contar con políticas y medidas de acción afirmativa que faciliten el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad, estableciendo sistemas de apoyo y acompañamiento a los estudiantes y docentes. Asimismo, dentro de las medidas de acción afirmativa las instituciones de educación superior debieran incorporar al cuerpo académico formadores representativos de la diversidad.

Finalmente, tal como fue reconocido en la DdS, el profesorado es y seguirá siendo una figura clave para la transformación de la cultura y las prácticas educativas en una perspectiva inclusiva. Asumir la diversidad en sus distintas expresiones como una oportunidad formativa y diseñar experiencias de aprendizaje que beneficien a todos los estudiantes, promoviendo su participación y sentimiento de pertenencia a la comunidad escolar, en un clima de convivencia respetuoso de las diferencias y con sentido de justicia social, es una tarea de gran envergadura y complejidad, que requiere de nuevas competencias docentes y, en consecuencia, formadores capacitados para promoverlas.

## Referencias

- Arnesen, A., Allen, J. y Simonsen, E. (2009). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Estrasburgo: Council of Europe.

- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas, *Revista PRELAC*, 1, 174-177.
- Cisternas, T. y Lobos, A. (2019). Profesores nóveles de enseñanza básica: Dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 37-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Duk, C. (2014). La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 61-70). Madrid: OEI.
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24.
- European Commission. (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education*. Bruselas: European Union.
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L. y Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: Estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Hirmas C. y Ramos L. (2013). *El viaje hacia la diferencia: la escuela inclusiva*. Ciudad de México: SM.
- Mesa Técnica Educación Especial. (2015). *Propuesta para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte desde la educación especial*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación. (2009a). *Ley General de Educación N° 20370*. Gobierno de Chile. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2009b). *Decreto Supremo 170. Fija Normas para determinar alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2015a). *Ley Núm. 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los/as estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2015b). *Diversificación de la enseñanza. Decreto 83*. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Decreto Supremo 67 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar*. Santiago de Chile.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>

UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. París: UNESCO.

UNESCO. (1994). *Declaración sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad de Salamanca*. París: UNESCO.

## Breve CV de las autoras

### Cynthia Duk

Profesora de Educación Diferencial. Master en Integración de Personas con Discapacidad por la Universidad de Salamanca y Magíster en Docencia para la Educación Superior, Universidad Central de Chile. Directora del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva y del programa de Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central. Además, es editora de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva que publica la Facultad de Educación en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación RINACE. Su línea principal de desarrollo e investigación es la inclusión y la diversidad en educación, con especial énfasis en el desarrollo de escuelas inclusivas. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8443-0707> Email: [cduk@ucentral.cl](mailto:cduk@ucentral.cl)

### Tatiana Cisternas

Profesora de Educación Diferencial y Doctora en Ciencias de la Educación. Académica e investigadora actualmente dirige la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Alberto Hurtado. Cuenta con experiencia en formación de profesores en temáticas vinculadas a la educación inclusiva y la enseñanza en contextos de diversidad. A nivel de postgrado desarrolla formación en investigación cualitativa. Ha colaborado en diversas instancias de políticas públicas para la formación docente en inclusión. Sus líneas de investigación abarcan los procesos de enseñanza-aprendizaje, inclusión en la escuela y la formación inicial, inserción y desarrollo profesional de docentes. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3142-0027>. Email: [tcistern@uahurtado.cl](mailto:tcistern@uahurtado.cl)

### Liliana Ramos

Profesora de Educación Diferencial y Magíster en Antropología y Desarrollo. Dirige la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales. Posee una amplia experiencia profesional en el ámbito de la integración e inclusión escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales, y en la formación de profesores en temáticas de diversidad, políticas educativas y educación especial. En los últimos años ha dirigido dos convenios en colaboración con la Unidad de Educación Especial de MINEDUC, sobre la implementación del Decreto 83 y la elaboración de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6802-8083>. Email: [liliana.ramos@udp.cl](mailto:liliana.ramos@udp.cl)



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

## Reflexiones de los Aportes de la Declaración de Salamanca 25 Años Después

### Reflections on the Contributions of the Salamanca Statement 25 Years Later

Catalina Andújar Scheker \*

OEI, República Dominicana

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los aportes de la Declaración y Marco de Acción de Salamanca a la educación inclusiva y cómo el apoyo se constituye en el factor clave para responder a las dificultades que por diversas causas experimentan los estudiantes en la escuela y posibilitar así que tengan éxito en sus aprendizajes. Para estos fines, se analiza brevemente el contexto en que ocurre la Conferencia de Salamanca y su contribución a una educación más justa, equitativa e inclusiva, tratando los avances y desafíos que existen hoy día para su concreción en el contexto escolar. Se abordan de manera sucinta las condiciones necesarias para escuelas inclusivas poniendo un especial énfasis en el apoyo a los aprendizajes, que aparece como un denominador común de los mejores sistemas educativos del mundo. A manera de ejemplo, se presentan algunas experiencias que se han desarrollado en República Dominicana en las últimas décadas relacionadas con el apoyo a los aprendizajes y que posteriormente han sido asumidas como políticas públicas. Finalmente, se reflexiona en torno a los riesgos de una visión limitada y segmentada en torno al tema hasta tratar cómo está siendo concebida y abordada la educación inclusiva hoy día, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 de Naciones Unidas. Por último, se destaca la necesidad de que los países adopten políticas para impulsar marcos integrales de apoyo en sus sistemas educativos, para posibilitar así el aprendizaje de todos los niños, sin ningún tipo de exclusión.

**Descriptor:** Educación para todos; Aprendizaje; Apoyo pedagógico; Oportunidades educativas; Calidad de la educación.

This article aims to reflect on the contributions of the Salamanca Statement and Framework for Action to inclusive education and how learning support is the key factor to respond to learning difficulties that students experience for several reasons, and thus enabling everyone to have success in their learning. For these purposes, the context in which the Salamanca Conference takes place and its contribution to a more just, equitable and inclusive education are briefly analyzed, dealing with the advances and challenges that exist today in the school context. The conditions necessary for inclusive schools are briefly presented with a special emphasis on learning support, which appears as common denominator of the best education systems in the world. As an example, some experiences that have been developed in the Dominican Republic in recent decades related to learning support and that have subsequently been assumed as public policies are presented. Finally, we reflect on the risks of a limited and segmented vision around the issue until we treat how inclusive education is being considered today, within the framework of the Sustainable Development Goals and the 2030 Agenda of United Nations. Finally, we present the need for countries to adopt policies to promote comprehensive support frameworks in their education systems, in order to enable the learning of all children, without any exclusion.

**Keywords:** Education for all; Learning; Tutoring; Educational opportunities; Educational quality.

---

\*Contacto: [candujar@oeidominicana.org](mailto:candujar@oeidominicana.org)

## 1. La Declaración de Salamanca: Un camino recorrido entre luces y sombras

La Declaración de Salamanca constituyó un hito en el debate sobre la educación para todos. No solo reafirmó los compromisos de la Conferencia Mundial celebrada en Jomtien, Tailandia, en el año 1990, sino que removió concepciones y posturas sobre el significado real de su postulado, poniendo el foco en la igualdad de oportunidades y en la equidad educativa.

En el momento histórico en que se formuló, cuatro años después de la Conferencia de Jomtien, la educación estaba pasando por procesos de cuestionamientos internos y experimentando cambios sustantivos a nivel mundial. La región latinoamericana no era ajena a esos procesos y los países estaban inmersos en reformas educativas profundas. El escenario educativo era efervescente, generándose una mayor conciencia pública sobre la necesidad e importancia de una educación calificada “para todos” (Rivero, 2000, p. 107).

La Declaración de Salamanca puso en el debate la atención a la diversidad de estudiantes que confluye en la escuela e instó a mirar a aquellos que presentaban dificultades de aprendizaje por diversas causas incluyendo condiciones de discapacidad, que tal como plantea Echeita (2006), constituyen "el grupo de alumnos más proclive a ser objeto de exclusión educativa" (p. 43). Además, suscitó el principio de la educación inclusiva creando un movimiento imprescindible para cuestionar las políticas y prácticas excluyentes (Saleh, 2004) y realizando aportes sustantivos a su concreción en el contexto escolar, a través de su Marco de Acción, al incluir lo relativo a la organización escolar, la gestión institucional, la formación docente, los recursos de apoyo, la participación de la familia y la comunidad, entre otros.

El Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar (año 2000), reconoce en su Marco de Acción los compromisos educativos suscritos en la década de los 90, entre éstos los de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca, planteando la necesidad de actuar en base a los mismos (p.8). A partir de esa fecha, “el movimiento de la inclusión cobra más fuerza para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo” (Blanco, 2006, p. 5).

Pasando balance a los años transcurridos desde la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción, se puede afirmar que ha habido importantes avances hacia una educación más inclusiva. La comunidad internacional la asume como un derecho y en todo el mundo se están llevando a cabo intentos de ofrecer respuestas educativas más efectivas a todos los niños, independientemente de sus características o condiciones personales o sociales (Ainscow y Echeita, 2010, p. 3).

En la región latinoamericana, la educación inclusiva forma parte de la agenda de los gobernantes, está incorporada en políticas, planes nacionales, leyes y normativas, plasmada en los planes de estudios de los sistemas educativos e incluida en programas de formación del profesorado; además es objeto de campañas públicas, debates, programas y proyectos (Andújar, 2014).

Sin embargo, aún persisten importantes desafíos para hacer efectivo el derecho de todos a una educación inclusiva de calidad (Blanco, 2008). Si bien es cierto que el acceso a la educación se ha incrementado significativamente en los países de la región, y que se accede



desde etapas más tempranas (BID, 2012), al 2008 de aproximadamente 117 millones de niños, niñas y adolescentes que hay en América Latina y el Caribe en edad de asistir a la educación inicial, primaria y secundaria básica, 6.5 millones no asisten a las escuelas y 15.6 millones asisten a éstas arrastrando una historia repetitiva de fracasos y señales de desigualdad (UNICEF, UIS, 2015, p. 17), hasta terminar fuera del ámbito educativo.

En su mayor parte, son niños, niñas y adolescentes con discapacidad, provenientes de pueblos originarios, afrodescendientes, inmigrantes, que viven en condiciones de pobreza y en zonas rurales apartadas. Esta población difícilmente encuentra oportunidades educativas de calidad para poder transitar por los diferentes niveles educativos, acceder a ofertas educativas flexibles e incorporarse al mercado productivo.

La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, movilizó y sensibilizó a gobernantes, tomadores de decisiones, académicos, agencias cooperantes, familias y sociedades en torno a una educación más justa y equitativa. A través de sus principios impulsó un cambio de enfoque basado en la superación de las barreras que todos encuentran dentro del sistema educativo (Ainscow, 2004). Pero, su concreción en el contexto escolar ha sido un proceso complejo plagado de dificultades. Más de dos décadas después de su aprobación, es imperativo reflexionar y analizar sobre cómo sus principios y pautas han sido traducidos por los sistemas educativos y materializados en las escuelas, a fin de identificar las oportunidades para superar los múltiples desafíos que persisten.

## **2. Llegando a todos los estudiantes y a cada uno de ellos: Aportes para una educación inclusiva**

Uno de los rasgos distintivos de la Declaración de Salamanca fue haber puesto el foco en el niño, en su individualidad, en el sentido de la educación. Murillo y Krichesky (2015) afirman que el centro de una escuela que mejora son los alumnos, no las prácticas de enseñanza, ni la gestión, que sólo cobran sentido en función de éstos. Para estos autores esto significa "aceptar radicalmente a los alumnos de cada centro tal como son y adaptar a ellos el proceso de enseñanza-aprendizaje y no a la inversa" (p. 76).

La Educación Inclusiva se basa en las transformaciones que debe hacer todo centro educativo para posibilitar que todo estudiante, independientemente de sus características individuales y de los contextos con los que interactúa, participe de la experiencia educativa y mejore sus aprendizajes. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar (Ainscow y Echeita, 2011).

El Marco de Acción de Salamanca trazó directrices para orientar políticas, planes y acciones, señalando diversos factores que son necesarios para dar una respuesta efectiva a la diversidad en el contexto escolar y que, por tanto, están presentes en una educación de calidad. Estos elementos, vinculados al contexto escolar, se definen en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. A continuación, abordaremos brevemente algunos de ellos y las pautas que se plantean:

- El currículo: la necesidad de que los planes de estudio sean flexibles y respondan a todos los estudiantes es una condición necesaria para las escuelas inclusivas. En este sentido, el currículo se configura como un proceso facilitador u

obstaculizador del aprendizaje y el rendimiento escolar de todos los estudiantes. Coll y Martín (2006) llaman la atención sobre el riesgo de la sobrecarga de contenidos o competencias en el currículo escolar para el aprendizaje significativo y funcional, planteando además que suponen “una dificultad añadida para seguir avanzando hacia una educación inclusiva” (p. 10).

- La evaluación: debe asumirse como un proceso continuo que permita identificar las necesidades de apoyo de los estudiantes, para orientar el trabajo del docente en el aula (Andújar y Rosoli, 2014). Se trata de una evaluación formativa, vinculada al ajuste de la enseñanza (Coll y Onrubia, 2002) a la identificación de necesidades y a la puesta en marcha de apoyos.
- El trabajo docente: el Marco de Acción de Salamanca plantea la necesidad de revisar y transformar los procesos formativos de los docentes, en sus diversos tramos, para responder a las necesidades de todos sus estudiantes. Plantea además el papel decisivo que tienen los docentes en los procesos educativos y en la prestación de los apoyos necesarios, a través del uso de diversos recursos y del trabajo colaborativo.
- La gestión institucional: El foco de la gestión institucional que se privilegia es contar con directores líderes, que promuevan el trabajo en equipo y la vinculación con la familia y la comunidad, que velen por los aprendizajes de todos sus estudiantes y sean garantes de la calidad y equidad de los procesos educativos de sus centros. En el abordaje de este elemento, el referido Marco de Acción plantea que es función del director promover el trabajo colaborativo en su centro y asumir el compromiso del éxito de cada estudiante.
- Los recursos y servicios de apoyo: el Marco de Acción de Salamanca destina diversos apartados al tema del apoyo y lo aborda como un elemento para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Se destaca que el apoyo debe ser un proceso continuo, que va desde una ayuda mínima hasta la aplicación de programas de apoyo pedagógico suplementarios en la escuela, ampliándolos si es necesario para recibir apoyo de personal especializado externo.

Todos estos factores han sido ampliamente abordados por diversos autores, así como por responsables de diseñar y ejecutar políticas públicas en materia educativa, constituyéndose la respuesta educativa a la diversidad en una preocupación constante para los sistemas educativos y las escuelas.

El Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) plantea cambios en la forma de concebir y abordar cada uno de estos factores, que son los mismos que se requieren para “mejorar la calidad y pertinencia de la educación, así como para la promoción de un mejor aprovechamiento escolar por parte de todos los alumnos” (p. 21). Sin negar la relevancia de cada uno de ellos, nos centraremos en el apoyo como factor esencial para una educación inclusiva y equitativa, partiendo de la necesidad inaplazable de los sistemas educativos de posibilitar oportunidades educativas de calidad para que todos los estudiantes aprendan.

### **3. El apoyo a los aprendizajes: Factor clave para una educación inclusiva y una constante de los mejores sistemas educativos del mundo**

El Marco de Acción de Salamanca plantea entre sus principios que debe darse a todos los niños la misma educación, con la ayuda adicional necesaria para aquellos que la requieran (UNESCO, 1994).

Este planteamiento, que nos remite a la concepción de apoyo pedagógico, es abordado por diversos autores desde perspectivas distintas.

Booth y Ainscow (2002) definen el concepto de “apoyo” o “apoyo pedagógico”, como “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado (p. 21). Para Onrubia (2009), la mejor manera de alcanzar los objetivos educativos es asegurar un amplio abanico de oportunidades educativas o apoyos para aprender, que pueda utilizarse de manera flexible, favoreciendo que distintos estudiantes o un mismo estudiante ante diversos aprendizajes o en diversos momentos de su aprendizaje puedan recibir ayudas distintas y más adecuadas. Por otro lado, Reimers (2002), aborda el tema de la igualdad de oportunidades educativas, planteando que esta existe cuando cualquier persona accede a la institución educativa y recibe el apoyo adecuado para “aprender en profundidad a niveles de excelencia y proceder al siguiente nivel educativo” (p. 151).

Andújar y Rosoli (2014), se refieren al apoyo en un centro educativo a partir de una mirada amplia de toda la escuela y no solo en función de los estudiantes que presentan mayores dificultades en sus aprendizajes. En este sentido, Blanco (2008) dice que el apoyo abarca todos aquellos recursos que complementan o refuerzan la acción pedagógica de los docentes. De acuerdo con Echeita y colaboradores (2012), el apoyo escolar en el marco de una educación inclusiva pasa a entenderse como un “conjunto de políticas, planes y acciones educativas que contribuyen, de modo convergente y sostenido en el tiempo, a mejorar la capacidad de un centro escolar para promover la presencia, el rendimiento escolar y la plena participación de todo su alumnado en condiciones de calidad” (p.10). En las últimas décadas, diversos organismos internacionales (OCDE, UNESCO, OEI, BM, BID, UNICEF), entidades y autores han vuelto la mirada al tema del apoyo y su impacto en la calidad y equidad de los sistemas educativos.

Barber (2009) en su trabajo sobre “El Desafío de lograr un Rendimiento Escolar de Nivel Mundial: La Educación en el siglo XXI”, plantea que un alto desempeño supone que todos los alumnos tengan éxito. A partir de las conclusiones del informe de McKinsey & Co de 2007 titulado “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”, hace referencia a un elemento común de estos sistemas educativos y es que, además de conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia, desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes, y tener docentes cualificados y con las competencias necesarias, todos ponen en práctica mecanismos de apoyo para garantizar que todos los niños puedan aprender. De acuerdo con el informe, se evidencia que en estos sistemas existe una preocupación por las causas del retraso educativo de los estudiantes y desarrollan estrategias para superarlo.

Barber y Mourshed (2008), analizan como estos sistemas educativos con mejor desempeño comienzan “por fijar expectativas claras y altas respecto de lo que cada alumno debe saber,

comprender y ser capaz de hacer y luego monitorean su desempeño en comparación con las expectativas, interviniendo allí donde estas últimas no son satisfechas" (p. 39). En estos sistemas las propias escuelas implementan procesos de seguimiento e intervención para identificar a los alumnos que necesitan apoyo y brindarles ese apoyo en forma continua. En este sentido, Barber y Mourshed (2008) afirman que "los sistemas de excelencia intervienen a nivel de cada alumno, y desarrollan dentro de las escuelas procesos y estructuras capaces de identificar cuándo un estudiante está comenzando a retrasarse, interviniendo para mejorar el desempeño del niño" (p. 38).

Schleicher (2018), haciendo referencia a una gama de estudios comparativos liderados por Tucker del Centro Nacional de Educación y Economía de los Estados Unidos en torno a los sistemas de educación con un rendimiento alto evaluados por PISA, señala como características comunes a todos ellos, que "tienen altas expectativas de sus estudiantes y entienden que cualquier estudiante puede aprender, abordando la diversidad de necesidades de los estudiantes con estrategias pedagógicas diferenciadas" (p. 38). De acuerdo a los estudios referidos, estos sistemas educativos de alto rendimiento no solo reconocen la necesidad de establecer políticas y acciones que aseguren la formación de docentes de calidad, sino que también orientan a los docentes para impulsar estrategias de apoyo en el aula para que los estudiantes tengan éxito en sus aprendizajes (Schleider, 2018).

La OCDE (2016) plantea que un programa para promover aprendizajes de calidad en todos los estudiantes debe estar vinculado a "superar las barreras existentes, crear un ambiente en los centros escolares en el que se apoye a los alumnos, ofrecer medidas de apoyo suplementario lo antes posible, promover la participación de padres y comunidades locales y motivar a los alumnos a que saquen el máximo partido de las oportunidades educativas disponibles" (p. 7). Estos planteamientos de la OCDE están en consonancia con los principios y directrices establecidos en la Declaración y Marco de Acción de Salamanca en el año 1994, que posteriormente fueron abordados en el Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar en el año 2000 y en la Conferencia Mundial de Incheon del año 2015.

Para hacer efectivo el derecho a una educación inclusiva de calidad es necesario garantizar que todos los estudiantes aprendan, prestando especial atención a aquellos que más ayudas necesitan (Blanco, 2008). El apoyo se constituye así en un factor imprescindible para avanzar, siempre y cuando los sistemas educativos lo asuman desde una perspectiva sistémica e integral y generen las condiciones para que los centros educativos puedan poner en marcha sus propias modalidades y estrategias de apoyo, a partir de las necesidades identificadas.

## **4. Algunas experiencias de apoyo a los aprendizajes en República Dominicana: De proyectos a políticas públicas**

### **4.1. Centros de recursos para la atención a la diversidad**

En el año 2003, desde la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de República Dominicana se puso en marcha un proyecto para la creación de una red nacional de Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad en República Dominicana, con apoyo de la Agencia Española de cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

El proyecto respondía a las directrices del Marco de Acción de Salamanca y su objetivo era brindar apoyo a los centros educativos para responder a las necesidades educativas especiales de sus estudiantes, así como a sus familias. La propuesta inicial abarcó la creación de dos centros, que se adecuaron y equiparon para tales fines. Se contrató a un equipo de profesionales externos, que se capacitó, para intervenir en el contexto escolar, acompañando a los equipos docentes en las evaluaciones y proponiendo estrategias para dar respuestas a las necesidades educativas específicas identificadas. Los centros además apoyaban la labor docente y desde allí se suministraban materiales educativos y otros recursos para dar apoyo a los niños con necesidades educativas especiales y sus familias.

Esta experiencia focalizada en dos centros fue ampliada a trece centros de recursos, en todo el territorio nacional, quedando instaurada en el sistema educativo dominicano. Aunque esta red de centros se convierte en una oportunidad para fortalecer los apoyos y llegar a más estudiantes que lo requieren, su marco de actuación deberá revisarse a la luz de los avances en torno a la educación inclusiva, para evitar intervenciones externas y descontextualizadas, que no tomen en cuenta los procesos educativos escolares que podrían estar ocasionando, manteniendo o intensificando las dificultades de aprendizaje.

#### ***4.2. Aulas de recursos para el aprendizaje***

La estrategia de Aula de Recursos para el Aprendizaje fue diseñada por la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y puesta en marcha en la República Dominicana a partir del año 2009 en 12 escuelas de un distrito educativo en la región este del país, en el marco del proyecto de Mejora de la Calidad Educativa, implementado como parte de una amplia estrategia de colaboración con los países iberoamericanos para diseñar políticas e impulsar prácticas que promuevan la mejora de la calidad y de la equidad educativa. Su objetivo era brindar apoyo pedagógico a estudiantes de los primeros grados que presentaban dificultades de lectura y escritura con el fin de mejorar sus aprendizajes.

El Aula de Recursos para el Aprendizaje (ARPA) funcionaba en un espacio equipado con diversos recursos educativos, materiales y tecnológicos, utilizados para el trabajo con pequeños grupos de estudiantes y para la realización de proyectos innovadores vinculados con los procesos de alfabetización inicial. Los apoyos pedagógicos se proporcionaban de manera transitoria, en contra turno a grupos pequeños de estudiantes que lo requerían, a partir de la realización de una evaluación diagnóstica llevada a cabo por el docente. Los grupos de estudiantes estaban integrados además por estudiantes que presentaban buenos desempeños en esas áreas, que fungían como tutores. Como responsables de las aulas, se contaba con facilitadoras.

Una lección aprendida de esta experiencia es la necesidad de involucrar a las familias, para una mayor participación de sus hijos y la necesidad de un mayor involucramiento del docente de aula. Además, se requiere una mayor articulación entre este espacio y el aula. Faltó potenciar el aula como espacio de apoyo, con actividades de aprendizaje cooperativo que fortalecieran los aprendizajes de todos los niños.

Esta experiencia fue la base del Sistema Integral de Apoyo a los Aprendizajes, definido en el año 2011 y asumido posteriormente por el Ministerio de Educación de República Dominicana como un componente de la Política de Apoyo a los Aprendizajes de lectura, escritura y matemática en los primeros grados del nivel básico. Su estructura fue acogida por el Ministerio de Educación con los espacios de apoyo a los aprendizajes, que gestiona

la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación. aunque difiere en su enfoque conceptual y en los mecanismos que regulan su forma de operar.

#### ***4.3. El sistema integral de apoyo a los aprendizajes en los centros educativos: Una experiencia llevada a cabo en la región este de República Dominicana***

El Sistema Integral de Apoyo a los Aprendizajes es un ámbito de actuación definido por OEI en el año 2011, en el marco de la implementación de la Política del Ministerio de Educación de República Dominicana de Apoyo a los Aprendizajes de lectura, escritura y matemática en los primeros grados.

El objetivo es atender el fracaso escolar y evitar que los estudiantes se queden rezagados, con el fin último de que los estudiantes aprendan. Este Sistema se define desde una mirada amplia de toda la escuela y no solo en función de los niños y las niñas que presentan mayores necesidades en sus aprendizajes. Abarcó además la reorientación de los recursos del centro educativo, y la elaboración y uso de recursos distintos que sirvieron para complementar la labor docente.

El Sistema Integral de Apoyo a los Aprendizajes se implementó en 86 centros educativos en tres regiones educativas de la República Dominicana. A cada centro educativo se les dieron orientaciones, formándose a los equipos directivos y docentes, para que pudiesen definir su propio sistema integral de apoyo, a partir de los recursos existentes en su centro y las necesidades identificadas. El sistema que se implementó priorizó las estrategias de trabajo colaborativo como mecanismo de apoyo no solo pedagógico, sino también al trabajo docente y directivo. Entre estas estrategias se destacan: las duplas docentes, las redes de directores y las redes docentes.

Para dar respuesta a las dificultades para el aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática, se estableció la estrategia de apoyo directo en espacios habilitados para estos fines (Arpas). Estos apoyos nunca se daban individuales y siempre ocurrían a contraturno, es decir en un horario distinto que el horario clase. El Sistema Integral de Apoyo a los Aprendizajes descrito ha quedado plasmado en algunos documentos institucionales y se han impulsado algunas de sus acciones en iniciativas puntuales que se han llevado a cabo, pero en la práctica no ha sido acogido de manera formal por las instancias educativas.

Las experiencias anteriormente referidas han aportado al debate en torno a los apoyos pedagógicos para favorecer los aprendizajes de los estudiantes, de manera específica a aquellos estudiantes que se van quedando atrás. Su adopción como políticas públicas en expansión afirma la necesidad de impulsar desde la propia estructura, un sistema de apoyo que responda a las dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes por diversas causas y donde confluyan una serie de estrategias que partan del aula y centro y que impliquen a todos los involucrados a través de redes de colaboración.

## **5. Mirando al futuro: Reafirmando los principios de la Declaración de Salamanca y transformando las políticas y prácticas para que todos los estudiantes aprendan**

La Declaración de Salamanca hizo suyo el concepto de inclusión (Ainscow y Miles, 2008, p. 18) poniéndolo en la agenda educativa y social de los países. Abrió además el debate sobre el significado de una única educación para todos, incluyendo a los más excluidos,

que parecía no estar siendo visibilizado en la Declaración de Educación para Todos de Jomtien (Ainscow, 2008), referida más bien a una educación “para la mayoría” (Blanco, 2008). Sin embargo, estos innegables aportes podrían estar siendo amenazados por subjetividades. En algunos países parece difícil desligar el concepto de educación inclusiva del de educación especial del criterio de necesidades educativas especiales, o más recientemente del término de necesidades educativas de apoyo específico, llevándose a cabo en la práctica acciones puntuales para atender “lo diverso”, lo que pone en riesgo la concepción misma de inclusión. Hoy día, a partir de los compromisos establecidos por los países para el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" al 2030, esta visión parece limitada. Este objetivo mundial obliga a los sistemas educativos a transformarse y repensar sus estructuras para que la búsqueda de mejores resultados en los aprendizajes esté acompañada de oportunidades educativas de calidad para todos.

En este marco, el apoyo a los aprendizajes debe formar parte de un sistema integral que involucre a todos los que participan de la experiencia educativa, que se lleve a cabo de manera continua y que esté disponible no solo para el estudiante particular, sino además para los demás alumnos y los equipos docentes. Sin duda el mayor reconocimiento de los aportes de la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción es que 25 años después de su formulación, la educación inclusiva aparece como núcleo central del Objetivo de Desarrollo Sostenible centrado en la educación (OEI, 2018), y sus principios permean los compromisos de Inclusión y Equidad de la Agenda 2030 de "hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación y en centrar los esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás" (UNESCO, 2015, p. 2)

## Referencias

- Ainscow, M. (2004). *Salamanca diez años después. ¿Qué impacto ha tenido en el ámbito internacional?* Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/5DiezSalamanca.pdf>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1) 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ainscow, M. y Dyson, A. *Promoviendo la equidad en educación*. Manchester: Centre for Equity in Education.
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2010). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/91e3/9b49fcccc56d6ad1c0e0e2ed9addc9b8d6b.pdf>
- Andújar, C. (noviembre, 2014). Las TIC: Oportunidades, Barreras y Retos para la Educación Inclusiva. Conferencia presentada en el *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación Avanzando juntos hacia las Metas Educativas Iberoamericanas 2021*. OEI, Buenos Aires.
- Andújar, J. y Rosoli, L. (2014). *Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivos* Recuperado de <https://oei.org.do/Oei/Noticia/avances-y-desafios-de-la-educacion-inclusiva-en-iberoamerica>

- Barber, M. (2009). *El desafío de lograr un rendimiento escolar a nivel mundial*. Recuperado de [www.educacionfch.cl/secciones/directorio-de-recursos/recursos-gesti%C3%B3n-y-liderazgo.html?pid=124&sid=171:Conferencia-de-Michael-Barber](http://www.educacionfch.cl/secciones/directorio-de-recursos/recursos-gesti%C3%B3n-y-liderazgo.html?pid=124&sid=171:Conferencia-de-Michael-Barber)
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos*. Serie Santiago de Chile: PREAL.
- Blanco, R. (marzo, 2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva, en una breve mirada a los temas de educación inclusiva: Aportes a las discusiones de los talleres. Comunicación presentada en la *Conferencia Internacional de Educación*. OIE, UNESCO.
- Blanco G. R.(2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2004) *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Orealc/Unesco.
- Booth, T. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- BID. (2012). *Educación para la transformación*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Coll, C. y Martín, E. (2006) Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista PRELAC*, 3, 6-23.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 50-54.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. y Verdugo, M. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Recuperado de [https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion\\_salamanca\\_completo.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf)
- Echeita, G., Sandoval, M., Simon, C. y Monarca, C. (2012). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/264287752\\_Como\\_fomentar\\_las\\_redes\\_naturales\\_de\\_apoyo\\_en\\_el\\_marco\\_de\\_una\\_escuela\\_inclusiva\\_Propuestas\\_practicas](https://www.researchgate.net/publication/264287752_Como_fomentar_las_redes_naturales_de_apoyo_en_el_marco_de_una_escuela_inclusiva_Propuestas_practicas)
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015) Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- OCDE. (2016). *PISA Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito. Resultados Principales*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 49-62). Barcelona: Horsori
- Reimers, F. (2002). Tres paradojas educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas. *Revista iberoamericana de Educación*, 29, 131-155.



- Rivero, J. (2000). Reforma y desigualdad en América Latina. Equidad en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 103-133.
- Schleider, A. (2018) *Primera clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. Madrid: Fundación Santillana. <https://doi.org/10.1787/9788468050126-es>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa)
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa)
- UNICEF, UIS (2015): *Completar la escuela un derecho para crecer, un deber para compartir*. Madrid: Santillana.

## Breve CV de la autora

### Catalina Andújar Scheker

Licenciada en Psicología Escolar y especialista en Intervención Psicológica en Contextos Educativos por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido directora de Educación Especial del Ministerio de Educación de República Dominicana de 1996 a 2008. Se desempeñó como coordinadora nacional de programas educativos de la Cooperación Española y de la UNESCO, impulsando programas vinculados con la mejora de la calidad educativa, la educación inclusiva y la educación permanente de personas jóvenes y adultas. Presidenta de la Fundación Tonucci: Educando para la Diversidad del año 2004 al 2008. Fue consultora del PNUD para la reforma educativa dominicana. Ha sido docente en diversas universidades dominicanas. Autora y coautora de publicaciones vinculadas al ámbito educativo. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0663-9142>. Email : [catalina.andujar@gmail.com](mailto:catalina.andujar@gmail.com)



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

## Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual

### Influence of the Salamanca Statement on Attention to Diversity in Mexico and Current Situation

Ismael García Cedillo \*  
Silvia Romero Contreras

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

La Declaración de Salamanca facilitó avances en la democratización de la educación a nivel global; su influencia en México ha sido determinante. Con una educación especial recientemente consolidada, hacia finales del siglo XX se inició en México la integración educativa, proceso que implicó el acceso y provisión de apoyos educativos al alumnado con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias. En este artículo, se analiza la influencia que la Declaración de Salamanca ha tenido en la atención a la diversidad en México, se revisan los principales cambios en la organización y legislación de la educación a la diversidad y se aborda la problemática que ha ido surgiendo en relación con el papel que la educación especial debe jugar en la implementación de la educación inclusiva. En este sentido, argumentaremos que, si bien la educación especial, y en particular las escuelas de este subsistema, requiere de una transformación profunda, no debe desaparecer, pues es parte esencial del tránsito hacia la educación inclusiva.

**Descriptor:** Educación especial; Escuela especial; Educación integradora; México; Política educacional.

The Salamanca Statement facilitated progress in the democratization of education globally. Its influence in Mexico has been decisive. Educational integration, a process that implied the access and provision of educational support to students with special educational needs in ordinary schools, began in Mexico towards the end of the 20th century with a recently consolidated special education system. In this article, we discuss the influence that the Salamanca Statement has had in the attention to diversity in Mexico. We also review the main changes that have occurred at the national level in the organization and legislation of education for diversity. Finally, we analyse the role that special education should play in the advancement towards inclusive education in the country.

**Keywords:** Special education; Special education schools; Inclusive education; Mexico; Educational policy.

## Introducción

La Declaración de Salamanca (DS) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994) fue un parteaguas en la democratización de la educación a nivel mundial, pues planteó el derecho de las personas con necesidades educativas especiales (NEE) a acceder a las escuelas regulares u ordinarias para recibir una educación de calidad aduciendo, entre otros argumentos, que las escuelas especiales en las que tradicionalmente se educaba a las personas con discapacidad, afianzaban el estigma hacia la diferencia. El modelo propuesto por la DS fue la educación

---

\*Contacto: [ismaelgace@yahoo.com.mx](mailto:ismaelgace@yahoo.com.mx)

integradora o la integración educativa en el que las “escuelas [ordinarias o regulares] deben atender a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (Principio 3, p. 6), es decir, se incluye a la discapacidad, sin limitarse a ella. El concepto de NEE también es abarcativo, pues se refiere a “todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje” (Principio 3, p. 6). En cierto sentido, como bien afirman Ainscow, Slee y Best (2019) Salamanca propuso un enfoque de inclusión, aunque le denominó educación integradora o integración educativa.

Si bien el derecho a la educación había sido reconocido desde la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948), la pedagogía dominante en la mayoría de los países había hecho distinciones entre alumnos normales y alumnos no normales, confinando a estos últimos a servicios de educación especial donde se aplicaba una especie de principio de equidad, en el que se les daba atención especializada para atender mejor sus necesidades, aduciendo que la escuela ordinaria no tenía los recursos humanos y técnicos para ese alumnado.

A partir de la DS, varios países, entre ellos México, iniciaron un proceso formal de incorporación de alumnos con NEE a las escuelas regulares que, inspirado en la propia DS nombró “Integración Educativa”, el cual se apoyó en el subsistema de educación especial, que apenas en 1970 había iniciado su consolidación con la fundación de la Dirección General de Educación Especial (Romero-Contreras y García-Cedillo, 2013). La integración educativa mexicana poco a poco se ha ido transformando, al menos en el discurso, en el movimiento de educación inclusiva, siguiendo una propuesta que efectivamente es más avanzada desde el punto de vista ético y social, en cuanto a asumir que las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) no se ubican en el individuo, sino en el ambiente, lo cual implica que las sociedades deben evolucionar para acoger la diversidad, dando los servicios que cada persona requiere, considerando sus características y evitando propiciar o favorecer la construcción de estigmas.

En este artículo, analizaremos la influencia que la Declaración de Salamanca ha tenido en la atención a la diversidad en México, haremos un breve repaso a los principales cambios en la organización y legislación de la educación a la diversidad desde la década de los 1990 hasta el momento actual y abordaremos una problemática que ha ido surgiendo en relación con el papel que la educación especial debe jugar dentro del movimiento de la educación inclusiva. En este sentido, se aclara que la educación especial es mucho más que las escuelas, las cuales parecen ser el elemento de principal discordia y argumentaremos que, si bien la educación especial requiere de una transformación profunda, en particular las escuelas especiales, no debe ni puede desaparecer, pues en México es parte esencial del tránsito hacia la Educación inclusiva.

#### *Influencia de la Declaración de Salamanca en el movimiento de Integración Educativa-Educación Inclusiva mexicano*

A principios de la década de los noventa, se redefinió la educación especial en México, y se reorientaron sus servicios. Con base en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (DOF, 1992) y la Ley General de Educación (DOF, 1993), se definió como su principal función el apoyo para la integración de los alumnos con discapacidades transitorias o definitivas a la educación regular y también el apoyo a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

*En consonancia con las propuestas internacionales, particularmente de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), se adoptó el concepto de alumnos con NEE y se crearon las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y las Escuelas de Educación Especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM). (SEP, 2002)*

El concepto de NEE adoptado por México sería aplicable al alumnado que "en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos". (García et al., 2000, p. 49)

Las USAER, conformadas por profesionales de la educación especial que acuden a las escuelas de educación regular y trabajan coordinadamente con éstas, están alineadas con la propuesta de la DS de ofrecer a los alumnos con NEE apoyos continuos y apropiados, adicionales a los programas regulares, que pueden ser: "desde una ayuda mínima en las aulas ordinarias, hasta la aplicación de programas de apoyo suplementarios en la escuela" (Principio 32, p. 22), así como a la idea de que los profesionales de las escuelas de EE se dedicaran a apoyar en la identificación de los alumnos con NEE, la adaptación de contenidos y formas de enseñanza según las necesidades que se identifiquen.

Siguiendo la propuesta de la DS de que los docentes deberían contar con la "capacidad de evaluar las necesidades especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los procedimientos pedagógicos para responder a un mayor número de aptitudes, etc." (Principio 41, p. 27), algunas USAER han asumido como una de sus funciones la capacitación de los docentes, iniciando por procesos de sensibilización hacia la diversidad.

En México, todas o casi todas las escuelas de educación especial se convirtieron en Centros de Atención Múltiple. El principal cambio consistió en que dejaron de ser escuelas específicas de una discapacidad para aceptar a alumnos con distintas discapacidades. Así los CAM, a diferencia de las USAER, siguieron un camino algo distinto de lo que se planteó en la DS, que proponía que las escuelas de EE muy bien establecidas sirvieran como fuente de recursos de las escuelas integradoras y que, cuando fuese necesario, siguieran atendiendo a los pocos alumnos que suele haber con discapacidades múltiples o severas. No obstante, los CAM sí reorientaron sus servicios, dando cabida a la enseñanza del currículo general, en consonancia con la propuesta de la DS que planteaba que incluso en casos excepcionales de discapacidad cuya condición hiciera necesaria la escolarización en escuelas especiales, la educación del alumnado debería formar parte de los planes educativos nacionales de educación para todos.

La operación formal del proceso de integración educativa, que había contado con apoyo incipiente después de la promulgación de las leyes correspondientes, se inició en México en el año 1998 (Romero-Contreras y García-Cedillo, 2013), cuatro años después de la DS, con el Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE), vinculado formalmente a la Educación Básica general, aunque operado en muchos casos desde la educación especial, el cual consistió, entre otras cosas, en preparar a equipos semilla de profesionales, principalmente de la educación especial, en distintos estados del país para realizar y documentar experiencias de integración y participar en el desarrollo de protocolos de atención para implementar el nuevo modelo de atención en sus estados. En este proyecto, también se hizo sentir la influencia de la DS, que recomendaba la generación de

investigación (Principio 38, p. 24), a través de experiencias piloto de prácticas pedagógicas innovadoras que permitieran orientar la toma de decisiones y las acciones futuras, así como la difusión de aquellas experiencias que tuvieran resultados favorables para atender a la diversidad. Cabe señalar que el PNIE fue posible gracias al financiamiento del Fondo Mixto para la Cooperación Técnica y Científica México-España, y que en él participaron asesores españoles que hasta la fecha siguen colaborando activamente con los docentes de la educación regular y especial en México, esta forma de cooperación internacional también respondió a las recomendaciones de la DS de establecer vínculos entre naciones para la transferencia de experiencias (Principio 74, p. 45).

Uno de los principios que guio el PNIE fue la realización de trabajo colaborativo en escuelas completas para propiciar la transformación de comunidades escolares y no de individuos aislados. Este principio recupera la propuesta de la DS de favorecer la gestión escolar “activa y creativa” (Principio 35, p.23) que asegure que toda la comunidad escolar tome responsabilidad de la enseñanza del alumnado, y no solo el docente titular. En las escuelas participantes, se realizaban procesos de información, sensibilización, detección y planeación e implementación de intervenciones en los que participaban el personal de la escuela, el alumnado, sus padres y madres, así como especialistas y organizaciones sociales o gubernamentales, cuando era necesario o pertinente.

El PNIE generó productos tales como cursos y materiales para el desarrollo profesional docente y la gestión escolar, así como lineamientos y sugerencias de materiales para la implementación del programa. El PNIE operó durante cuatro años y en 2002 se extendió el uso de su metodología a nivel nacional, convirtiéndose así en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE) (SEP, 2002) que operó, con impulso moderado, hasta 2013. A través del PNIE y el PNFEEIE se propulsó de manera importante la educación de los alumnos con NEE, pues se creó un equipo nacional, encargado de promover y regular la integración educativa en el país, y equipos estatales, encargados de la implementación regional de dicho modelo de atención.

En suma, la etapa de la integración educativa en México se caracterizó por dos momentos. El primero, de 1993 a 2002 en el que ocurren los cambios legales a través de los cuales se lleva a cabo la reorganización para la atención a la diversidad en México, con base principalmente en las propuestas de la Declaración de Salamanca, que fue determinante para inspirar la transformación de los servicios de educación especial y un primer proyecto piloto (PNIE) que propició la implementación de la integración educativa en el país mediante la coordinación de la educación especial con la educación ordinaria o regular. En términos cuantitativos, entre 1993 y 2002 hubo una disminución de casi el 90% de escuelas de educación especial, que pasaron a ser Centros de Atención Múltiple (CAM), y se inició el proceso de creación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), donde se empleó principalmente al personal de los Centros Psicopedagógicos que hasta ese entonces daban apoyo extra escolar a alumnos que lo requerían, el cual sumó un total de 2,527. Durante este periodo, el número de alumnos atendidos se incrementó en 56% (SEP, 2009).

El segundo momento de la etapa de integración educativa fue de 2003 a 2013, en el que se generalizó la atención a la diversidad con el modelo de escuelas integradoras, aunque se redujo el ritmo en la producción de productos para apoyar este proceso, principalmente debido a recortes en el presupuesto. Entre 2002 y 2013, desaparecieron, al menos en las

estadísticas, las escuelas de educación especial, los CAM aumentaron un 29%, las USAER un 61% y los alumnos atendidos 26%. (SEP, 2014)

## 1. Surgimiento de la educación inclusiva: Motivaciones y situación actual

En el 2013, la crisis económica provocó la reorganización y reducción de las instituciones gubernamentales, entre ellas la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo que ocasionó la fusión del PNFEIE con otros seis programas que atendían a niños de familias migrantes agrícolas, en situación de vulnerabilidad, indígenas, con discapacidad y hasta un programa dirigido a las telesecundarias, para crear el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) (DOF, 2013).

Desde entonces, en el discurso oficial se dejó de hablar de integración educativa y solamente se habló de educación inclusiva. Se eliminó al equipo nacional encargado del PNFEIE y también se eliminaron los equipos estatales, pues el presupuesto de este nuevo programa resultaba insuficiente. Si bien esta fusión pareciera apuntar al reconocimiento de la diversidad en un sentido amplio, pues incorporaba a diversas poblaciones en condición de vulnerabilidad, la realidad es que, al reducirse los recursos, se generó un vacío aún mayor entre la legislación y la implementación. Además, los planteamientos de este nuevo programa resultaron demasiado imprecisos como para construir sobre ellos la organización e infraestructura que respondieran a las enormes necesidades de los grupos vulnerables que suponía atender. Por ejemplo, en las reglas de operación de 2015, se menciona que uno de los objetivos específicos del PIEE es:

*Brindar seguimiento y acompañamiento a los servicios públicos de educación especial y las escuelas públicas de educación básica, para que desarrollen e implementen acciones que generen condiciones de equidad y favorezcan la inclusión educativa de las/los alumnas/alumnos con discapacidad, las/los alumnas/alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos (DOF, 2015, p. 12)*

Más tarde, en la reforma educativa del gobierno que detentó el poder en el periodo 2012-2018, se mencionó a la inclusión como uno de los cinco ejes que la conformaban. Sin embargo, su importancia fue solamente discursiva, pues no se mencionó qué se quería hacer, ni cómo ni sobre qué bases, ni qué cambios se proponían. En 2017, en el Nuevo Modelo Educativo se mencionó que “en el sistema educativo existen rezagos históricos, importantes inequidades y complejos desafíos de exclusión y discriminación que deben ser atendidos (SEP, 2017, p. 151). También se mencionó que “Las poblaciones indígenas, migrantes, rurales, afrodescendientes y con discapacidad son las más afectadas por estos rezagos” (SEP, 2017, p. 152). Estas citas evidencian el rezago de la atención a la diversidad. Además, el discurso oficial era ambiguo, ya que utilizaba conceptos tanto de la integración educativa (necesidades educativas especiales, NEE) como de la educación inclusiva (barreras para el aprendizaje y la participación, BAP) (SEP, 2019), lo cual generó gran confusión entre los docentes y otros profesionales.

Cabe aclarar que, desde un punto de vista teórico, las BAP se identifican con la educación inclusiva y las NEE con la educación integrada o la integración educativa. Ainscow es tal vez el teórico más influyente del movimiento de educación inclusiva. Desde 1993, mostró su poca satisfacción con el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) por considerar que es una categoría que conduce a la discriminación y a la exclusión, entre otras razones (Ainscow, 1993); junto con Booth propusieron, para evitarlas, el concepto

de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (Booth y Ainscow, 2000). Este cambio conceptual representó un enorme paso en dirección a la inclusión, pues el foco de la misma no está en el alumno individual, sino en grupos de alumnos; en otras palabras, implicó el tránsito entre el modelo psicosocial de la discapacidad hacia el modelo social (García, 2015). Por otro lado, Ainscow admite que la implementación de la educación inclusiva puede ser muy compleja, por lo que debe ser un proceso situado, esto es, en cada país, en cada región e incluso en cada escuela puede implementarse de acuerdo con la historia de atención a la diversidad, de los recursos con que se cuente, la disposición de los docentes, entre otros (Ainscow y Miles, 2008).

En este periodo, ocurrió un rezago de la atención a la diversidad y se generó una enorme confusión respecto al papel de la educación especial en los cambios propuestos por el gobierno, que había recurrido a la educación inclusiva más como una forma de parecer políticamente correcto frente a lo en realidad fue un abandono de los esfuerzos por mejorar la atención a la diversidad. En términos cuantitativos, entre 2013 y 2018 los CAM aumentaron un 1%, las USAER aumentaron 10% y el número de alumnos apenas un 17% (SEP, 2014, 2019).

En 2019, con el cambio de gobierno, la fundamentación del PIEE también cambió, incorporando como referente la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, postulada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2016). Por su parte, la Ley General de Educación (LGE), retomó el enfoque de la Declaración de Salamanca o lo que en trabajos previos hemos denominado como un proceso de educación inclusiva moderada (Cigman, 2007; García Cedillo et al., 2013), es decir, un enfoque que aspira a la inclusión y a la reducción de BAP, pero reconoce que en tanto éstas sigan estando presentes, es preciso identificar a los alumnos con NEE a través de evaluaciones individuales y proporcionar los apoyos focalizados en sus necesidades. Con esta perspectiva, la LGE, por ejemplo, menciona que: se realizarán “los ajustes razonables en función de las necesidades de las personas y otorgar los apoyos necesarios para facilitar su formación” (Art. 62); Prestar educación especial... para garantizar el derecho a la educación de los educandos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación” (Art. 64) (Diario Oficial de la Federación, 2019, p. 23). Así mismo, también incorporó el enfoque de los derechos humanos, es decir, el derecho humano y universal a la educación, mediante la educación inclusiva.

## **2. Cuestionamientos a la educación especial y su necesaria transformación**

En el ámbito magisterial y educativo, la lectura de la Convención para los Derechos de las Personas con Discapacidad, y el análisis de algunos teóricos importantes de la educación inclusiva (Ainscow, 2004; Blanco et al., 2007; Casanova, 2019; Echeita, 2004; Florian, 2010 y López-Melero, 2008, entre otros) han dado pie a cuestionar el papel de las escuelas especiales en el proceso de implementación de la educación inclusiva. En México, como hemos mencionado, entre 2012 y 2018 se empezó a utilizar el concepto de educación inclusiva en el discurso, y con ello el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), así como la consigna de eliminar el concepto de Necesidades Educativas Especiales; también se cuestionó la realización de la evaluación psicopedagógica y el consecuente diseño de las adecuaciones curriculares individualizadas.



Estos cuestionamientos han ocurrido y siguen ocurriendo en varios países del mundo. Antes de continuar con el caso mexicano, conviene revisar qué ha pasado respecto a este debate; por razones de espacio únicamente nos referiremos al caso español, pues, como ya se ha mencionado, este país tuvo una gran influencia en la transformación educativa mexicana de atención a la diversidad iniciada en 1998.

En España, la polémica en torno a la educación especial y a las escuelas especiales se puede leer en el *Diario de la Educación* (13-7-2018), donde se muestra la pugna entre quienes buscan cerrar las escuelas de educación especial y quienes piden su permanencia. Se reseña que se presentó una propuesta en la plataforma *change.org* para defender la escuela especial, misma que “consiguió en pocos días las 50,000 firmas que necesitaba para exigir el no cierre de estos colegios”; cabe señalar que en la misma plataforma se presentó la petición contraria. La Ministra de Educación declaró que “le damos valor a esos centros” (las escuelas de educación especial), y que “tienen que existir obligadamente” (s.p.); también se menciona que la pelea educación inclusiva-educación especial es inexistente, pues estos centros no se cerrarán.

Algunos padres de alumnos con discapacidad crearon la plataforma *Inclusiva sí, especial también* (<https://inclusivasiespecialtambien.org/>), donde expresan su motivación, como sigue: “Creemos en la inclusión, por ello exigimos que no se excluya ninguna de las modalidades educativas prestadoras de apoyo que hay actualmente en el sistema educativo español”. Agregan: “La educación especial garantiza los derechos elementales de las personas con discapacidad acogidas a esta opción dentro del sistema educativo. Suprimirla sería conculcar muy gravemente derechos consagrados en las leyes europeas y españolas que protegen a este colectivo” (página principal).

Por otro lado, hay investigadores y teóricos españoles muy destacados a favor de que todos los alumnos y alumnas estudien en las escuelas comunes, por ejemplo, Lopez-Melero (2008), Echeita (2004) y Casanova (2019). Algunos de ellos se lamentan por el 17% de alumnos que todavía asiste a escuelas de educación especial (Casanova, 2019). Uno de los problemas de la asistencia o no a centros de educación especial es que, en España, no son los padres quienes toman la decisión del tipo de centro al que debe acudir su hijo(a) con discapacidad, sino un equipo técnico, por lo cual protestan frente a “la indefensión de los padres frente a los informes psicopedagógicos y los dictámenes de escolarización segregadores, pues en la mayoría de los casos solo queda la vía judicial para su resolución, tampoco satisfactoria, por el desconocimiento de los estándares de la Convención por parte de los jueces” (Casanova, 2019). En esta misma línea, en el *Europa Press* de 27 de junio de 2019, se reseña el caso de los padres de un niño con discapacidad que tuvieron que recurrir a la Sala de lo Contencioso Administrativo del Tribunal Supremo para poder elegir el colegio en que querían que se educara a su hijo con discapacidad.

La polémica es muy intensa, al grado que *AZ Revista de Educación y Cultura* (2014) señala que la educación inclusiva necesariamente se va a dar, pues es una “petición mayoritaria, tanto desde los profesionales de la educación como desde las familias. Por supuesto hay gente cuyo proceso evolutivo intelectual se quedó fosilizado hace mucho tiempo y entiende que esto es malo, o que es un peligro” (s. p). Agrega que quien piensa que la educación inclusiva es demasiado radical y que hay que “defender a la educación especial por algún tipo de motivo anacrónico y rancio” (s. p.), debe entender que radical es cuando al niño “se le cambia el dictamen educativo y se le expulsa con deshonor del colegio para mandarlo a un centro específico” (s. p.).

Una posición más moderada es la que sostiene Arnaiz (Autismo Diario, 6 agosto de 2014), quien se muestra a favor de ofrecer apoyos individualizados al alumno cuando realmente se necesitan, entre ellos las adaptaciones curriculares individualizadas. Menciona que el apoyo de especialistas es necesario, aunque debe procurarse que se haga al interior del salón y, de ser posible, que favorezca a todos los alumnos del grupo.

Pasando al debate actual en México, debe aclararse que hay algunas imprecisiones. Se debe precisar qué es lo que se quiere desaparecer: la educación especial, sus servicios o particularmente las escuelas de educación especial.

### **3. Educación especial como disciplina**

En relación con la primera precisión, resulta poco realista pensar que desaparecerá la educación especial como disciplina, pues ésta no está sujeta a la política. Entonces, la educación especial seguirá haciendo aportes a la educación en general, los mismos que se relacionan con la investigación, el desarrollo de algunas didácticas útiles a todos los alumnos (no solamente a los que presentan discapacidad) y ampliando el conocimiento de las distintas discapacidades, trastornos y también de las capacidades y aptitudes sobresalientes.

Sin embargo, debe tomarse en cuenta que también en este aspecto, como en muchos otros, hay posturas distintas. Norwich y Lewis (2007) han señalado desde hace varios años que, en realidad, la educación especial no tiene nada de especial y que tener conocimientos acerca de las distintas categorías diagnósticas no es importante para enseñar a los alumnos, pues no hay pedagogías específicas para aplicar con ellos. En respuesta, Mintz y Wise (2015) mencionan que Lewis y Norwich se equivocan en este planteamiento, pues si bien es cierto que hay factores más importantes que las necesidades educativas especiales que influyen en la pedagogía (diferencias individuales, personalidad, preferencias, desagradados, fortalezas y debilidades), sí hay conocimientos teóricos acerca de las categorías diagnósticas que tienen mucho que decirnos, por ejemplo, las aproximaciones de mejores prácticas para enseñar y aprender.

Lewis y Norwich (2005) publicaron los resultados de una investigación realizada a lo largo de cuatro años, en la que expertos nacionales en el trabajo con niños de diez distintas discapacidades o necesidades educativas especiales (discapacidad auditiva, visual, sordoceguera, entre otras) fueron invitados a identificar las pedagogías específicas que se proponían en su área y a sustentarlas con evidencia científica. Concluyeron que las categorías de necesidades especiales pueden ser convenientes en términos administrativos para proporcionar recursos adicionales, profesionales, materiales y de equipo a los alumnos, pero no son convenientes para organizar la enseñanza de una manera específica. Señalan que las pedagogías para los niños que presentan NEE pueden parecer distintas a las utilizadas con el resto de los niños, pero estas diferencias se presentan al nivel de programas concretos, materiales y posiblemente su ubicación física, no son diferencias en los principios del diseño curricular y de las estrategias pedagógicas (Lewis y Norwich, 2005, p. 220). Concretamente, mencionan que los niños con necesidades educativas especiales necesitan más repeticiones, sobre aprendizajes o más atención a los detalles, pero esto representa un cambio en el énfasis, no una pedagogía cualitativamente distinta.

Frente a este estudio, Mintz y Wise (2015) señalan que resulta paradójico que, analizando las conclusiones de algunos de los especialistas del estudio de Lewis y Norwich, se

encuentren sugerencias de pedagogías específicas para niños con dificultades de aprendizaje, dispraxia y dislexia (además de las relacionadas con la discapacidad visual y auditiva reconocidas por los mismos autores). Menciona que para los maestros puede resultar muy útil aprender acerca de las categorías diagnósticas, aunque deben utilizar estos conocimientos con cuidado.

Este debate, que aquí se ha presentado de manera tal vez sobre simplificada, está lejos de saldarse.

## **4. Servicios de educación especial**

En relación con la desaparición de los servicios, ésta podría darse en el sector público, pero no en el sector privado. Esto es, hay muchas escuelas y servicios públicos y privados orientados a discapacidades específicas (por ejemplo los que trabajan con niños con discapacidad física, con discapacidad auditiva o visual, con discapacidad intelectual, con problemas de lenguaje o de conducta) que no van a desaparecer por cuestiones políticas, pues los alumnos con discapacidad necesitan expertos que los apoyen en el logro de su autonomía e independencia, a desarrollar su lenguaje, a expresarse en lengua de señas, a aprender el Braille, a controlar sus funciones motoras, a autorregularse, a socializar, entre muchas otras funciones. De hecho, el riesgo es que, si desaparecen estos servicios en el ámbito público, seguramente los privados se verán beneficiados con más demanda; por otro lado, muchos de los usuarios actuales de estos servicios gratuitos no podrán acceder a los mismos. Un intento en México para lograr la desaparición de los servicios de educación especial ha sido la disposición de eliminar en algunas escuelas normales a la carrera (licenciatura) que forma especialistas en educación especial dentro de categorías específicas (lenguaje y audición, discapacidad visual, etc.), para dar paso a una sola licenciatura en educación inclusiva, lo que ha generado una gran cantidad de inconformidades expresadas en las redes sociales, por ejemplo, la plataforma Educación Especial Hoy (<https://educacionespecialhoy.com>). Para dimensionar el punto, debe tomarse en cuenta que los servicios de educación especial públicos atienden a un 99.7% de los alumnos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018, p. 73).

### **4.1. Escuelas de educación especial**

El Estado sí puede desaparecer las escuelas de educación especial, tal como lo hizo Italia, en 1977. Las únicas escuelas especiales que hay en ese país son privadas. Además, este proceso ha sido relativamente exitoso (De Anna, 2010). Sin embargo, Italia no desapareció a la educación especial, sino que la puso al servicio de los alumnos con discapacidad y de todos en las escuelas regulares. Para lograrlo, invirtió una enorme cantidad de recursos para adaptar las escuelas, capacitar a los especialistas y a los docentes para trabajar colaborativamente y para extender su labor hacia las familias y la comunidad.

### **4.2. ¿Deben desaparecer las escuelas de educación especial en México?**

Es cierto que muchas escuelas de educación, ahora llamadas Centros de Atención Múltiple, funcionan con muchas irregularidades (alumnos fantasma, alumnos sin discapacidad, equipos técnicos incompletos, falta crónica de recursos, asistencia muy irregular de los alumnos, exclusión de alumnos con discapacidades muy severas, etc.), sin embargo, una de sus mayores debilidades se ubica en las escasas expectativas de directivos, docentes y padres de familia hacia las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, lo que se refleja en pocas horas de actividades académicas, la falta de planeación y la implementación de

currículos muy básicos (García et al., 2009; García et al., 2015; García y Romero, 2016). Estas irregularidades son sistémicas, gran parte de la responsabilidad recae en la Secretaría de Educación Pública.

También debe decirse que una gran fortaleza de las escuelas de educación especial se relaciona con el trato individualizado que hay hacia los alumnos, las relaciones muy cercanas entre los docentes, los alumnos y los padres de familia y climas escolares y de aula que muchas veces no se encuentran en las escuelas regulares. A continuación, enumeramos algunas razones por las que consideramos que las escuelas de Educación especial no deben desaparecer, aunque sí deben transformarse.

La primera y más obvia se relaciona con la educación regular. Son muy pocas las escuelas que cuentan con los recursos en infraestructura, en personal de apoyo, en material didáctico y en la preparación de los docentes, entre otros, para recibir a alumnos con todo tipo de discapacidades. Muchas escuelas del país ni siquiera cuentan con baños, agua corriente y electricidad. Entonces, como afirma Cigman (2007): a) los promotores de la educación inclusiva radical asumen que hablan por todas las personas con discapacidad, pero hay múltiples voces entre las personas con discapacidad; b) Se señala que todo el alumnado con discapacidad tiene derecho a estar en una escuela regular, pero estas escuelas no siempre pueden proporcionar un ambiente que satisfaga todas las necesidades de los alumnos, por lo que es muy posible que en algunos casos se violenten sus derechos humanos al enviarlos a escuelas regulares que no pueden ofrecerles una educación de calidad. Debe tomarse en cuenta que, a diferencia de otros países, en México los padres tienen el derecho a decidir si sus hijos con discapacidad deben estudiar en una escuela regular o especial.

La segunda razón tiene que ver con quién decide sobre la permanencia o desaparición de las escuelas de educación especial. La filosofía de la educación inclusiva es muy atractiva. Se postula que las sociedades deben no solo tolerar y respetar a quienes son diferentes, sino que deben valorar positivamente sus diferencias. Sin embargo, debe tomarse en cuenta que la inclusión no supone que el grupo mayoritario acceda a aceptar que los grupos minoritarios se asimilen a su cultura, a la cultura dominante, sino que se valore positivamente su singularidad. Y, ciertamente, hay muchos grupos minoritarios que rechazan asistir a escuelas regulares. Por ejemplo, el grupo de personas con discapacidad auditiva quienes, en principio, señalan que ellos no tienen ninguna discapacidad; además, consideran que, al tener una lengua y una cultura diferentes a las de la mayoría, tienen todo el derecho de constituirse como una etnia. Entonces, reclaman una educación en su lengua, escuelas para su etnia, respeto para sus derechos. Porque, hasta donde se sabe, nadie ha informado de manera amplia y después consultado a los padres de familia de los alumnos que reciben los servicios del CAM o de la USAER si están de acuerdo con la medida. Porque, hasta donde se sabe, nadie ha consultado a los profesionales de educación especial. Porque, hasta donde se sabe, nadie ha consultado a quienes se tendrían que encargar de su educación, los docentes de las escuelas regulares quienes, si desaparecen los servicios de EE, se tendrán que hacer cargo generalmente sin apoyo de un alumnado que seguramente enriquecerá la diversidad presente en sus grupos, pero les impondrá retos adicionales. Por supuesto que nadie ha preguntado a los alumnos.

En tercer lugar, porque no creemos que en el corto plazo y en las condiciones actuales de la educación en México se vaya a ofrecer una actualización pertinente, suficiente, amplia, articulada y orientada a la práctica a los docentes de las escuelas regulares para hacerse

cargo del reto. Tampoco creemos que se flexibilice el currículo nacional, de tal forma que a los alumnos con dificultades severas se les enseñe en la escuela lo que realmente necesitan para alcanzar su independencia y autonomía.

En cuarto lugar, porque, si bien es cierto que los servicios de la educación especial en el país discriminan y segregan a algunos estudiantes, esto no necesariamente tiene que ser así. Los CAM pueden y deben esforzarse por ser más incluyentes, lo cual podría lograrse con una comunicación fluida y un contacto muy frecuente con las escuelas regulares. De hecho, hay CAM doblemente excluyentes, justo los que no reciben alumnos con discapacidades muy severas. Por otro lado, en el país hay documentadas algunas buenas prácticas inclusivas en los CAM (Romero-Contreras, García-Cedillo y Fletcher, 2019).

En quinto lugar, porque en la lógica seguida por quienes proponen su desaparición, tendrían que desaparecer los servicios que apoyan a los estudiantes con capacidades y aptitudes sobresalientes. ¿Se ha preguntado a los usuarios de estos servicios si están de acuerdo con esta medida?

La sexta razón tiene que ver con algunas afirmaciones imprecisas sobre lo que es actualmente la educación especial. Con frecuencia, quienes proponen la desaparición de las escuelas de educación especial aducen que éstas funcionan bajo el marco del modelo médico, mismo que ha sido ampliamente superado por la influencia del modelo psicosocial o del modelo social. Sin embargo, al menos en México, las escuelas de educación especial han evolucionado y no se fundamentan ya en el modelo médico. Es cierto que, al aceptar solamente a estudiantes con discapacidades severas y no a otros, son excluyentes. Sin embargo, gradualmente han modificado, algunas veces en forma radical, su funcionamiento y estructura y actualmente se acercan al modelo psicosocial, pues intentan ofrecer un currículo muy parecido al que cursan los alumnos de las escuelas regulares, no se centran en la “patología” de los alumnos e incorporan a los padres de familia, atributos éstos del modelo psicosocial. En palabras de Blanco, Mascardi y Narvarte (2010), la educación especial:

*En sus inicios estuvo muy vinculada a la medicina y a la psicología, dando lugar al denominado enfoque médico, el cual plantea una concepción orgánica de la discapacidad y defiende una atención educativa especializada dirigida a la rehabilitación del individuo, distinta y separada de la educación común. Sin embargo, desde hace varias décadas en el ámbito de la Educación especial se ha avanzado hacia una mirada más pedagógica, desde la cual se concibe que los fines de la educación son los mismos para todas las personas, incluidas aquellas que presentan algún tipo de discapacidad. Desde esta perspectiva la Educación especial deja de considerarse un sistema paralelo para convertirse en un apoyo a la Educación Regular para que los estudiantes con necesidades educativas especiales alcancen los fines propuestos por la educación general para todos los ciudadanos de un país. (p. 29)*

Por todo lo anterior, consideramos más sensato que, en México, en lugar de desaparecer la educación especial, en el corto plazo se le fortalezca (al igual que a la educación regular); que, como señala Campos (2018), se le fortalezca no como educación especial, sino como servicios de apoyo a la educación. De esta forma, la promoción de la educación inclusiva no debe ser considerada una tarea de la educación especial, sino una política de la educación regular. A quienes proponen la desaparición de las escuelas de EE, se les sugiere que visiten estas escuelas, que convivan con los alumnos que estudian en ellas, que conversen con padres de familia, maestros y directivos. Que vean su potencial, que ayuden a cubrir sus deficiencias y valoren sus fortalezas. Y sí, probablemente, si todos nos ponemos a trabajar desde ahora, tal vez en el futuro podamos tener a las escuelas especiales convertidas en

centros de recursos para la educación regular (Blanco, 2007) y a la mayoría de sus alumnos estudiando en la escuela común, codo con codo con alumnos sin discapacidad.

Finalmente, consideramos que, para el caso de México, la implementación de la educación inclusiva debería ser un proceso en el que paulatinamente se transfieran las funciones educativas de la educación especial a la educación regular, a través de asesorías in situ y procesos continuos de desarrollo profesional docente. La educación especial ha desarrollado, precariamente, mecanismos e instancias de rehabilitación y con ello ha apoyado a los alumnos con NEE. Ese conocimiento e infraestructura no pueden desaparecer, debe ordenarse, quizás renombrarse, para que no se confundan con el proceso educativo. Lo educativo debe pasar a las escuelas regulares y la educación especial puede aportar mucho en cuanto a la formación de los docentes para la mejora de su capacidad de atención a la diversidad. Partiendo del estado actual de la situación, consideramos que pasarán varios años para que la mayoría de los profesores regulares pueda atender al alumnado diverso sin apoyo de otros profesionales. En una primera etapa, se puede aspirar a que lo hagan con los alumnos sin discapacidad que comprometa sus procesos de aprendizaje, y con alumnos con NEE asociadas a desventajas socioculturales, para poco a poco asumir otros desafíos.

Por otra parte, las funciones de diagnóstico y rehabilitación que históricamente ha asumido, parcialmente y con cierta precariedad la educación especial, deberían fortalecerse como servicios de apoyo en el ámbito educativo o bien transferirse a las entidades públicas de salud y desarrollo social, pues actualmente recaen, en buena medida, en el sector privado y las organizaciones de la sociedad civil.

Como mencionan Ainscow y colaboradores (2012), para que los cambios realizados en la escuela sean efectivos, éstos deben realizarse desde adentro y también desde afuera. Las escuelas no empiezan ni acaban en sus muros, necesitan enriquecerse de una comunidad que viabilice la sinergia para la promoción de la inclusión social y de la educativa.

## **5. Conclusiones**

El proceso hacia la educación inclusiva en México ha sido pautado, en cuanto a los cambios legislativos y estructurales, así como la operación de los servicios, en buena medida por las propuestas de la Declaración de Salamanca. A finales de la década de 1990 se inició la integración educativa con la reorganización de los servicios de educación especial, la apertura de las escuelas ordinarias al alumnado con NEE, quienes comenzaron a recibir apoyo a través de las USAER conformadas por especialistas de educación especial, y la generación de experiencias piloto y equipos semilla en varios estados del país que contaron con el apoyo de la comunidad internacional, especialmente de España. Al mismo tiempo, se redujo la matrícula en las escuelas especiales, mismas que se transformaron en Centros de Atención Múltiple, denominados CAM, donde se ofreció, además de servicios de rehabilitación, educación con el currículo regular. Los avances en este proceso fueron especialmente notorios en algunos estados entre 1993 y 2002, y aunque a partir de este año se generalizó la atención a la diversidad a todo el país, los apoyos institucionales tanto técnicos como presupuestales se redujeron. Esta reducción se agudizó a partir de 2013, justamente cuando se comenzó a promover, en el discurso oficial, la educación inclusiva, a partir de un programa que fusionó a varios que atendían, además de a la población con discapacidad, a otras poblaciones vulnerables (indígenas, migrantes, entre otros).

Actualmente, con el nuevo gobierno instalado a finales de 2018, la atención a la diversidad sigue fundamentada en los principios de la Declaración de Salamanca y ha incorporado la perspectiva de la Agenda 2030, con un enfoque de derechos humanos. Dado que el gobierno actual lleva apenas unos meses, resta por ver qué apoyos específicos se otorgarán para el avance de este proceso.

En este tránsito, se ha comenzado a cuestionar la pertinencia de la educación especial. Consideramos que es necesario diferenciar las funciones de la educación especial: como disciplina, como servicios y las propias escuelas de este subsistema. Hemos argumentado que la disciplina y los servicios no están sujetos a la acción política por lo que no desaparecerán, aunque sí podrían recibir menos apoyo, lo que generaría una mayor privatización. Algo distinto podría ocurrir con las escuelas, pues el estado sí podría eliminarlas, al menos de la provisión pública, no obstante, consideramos que éstas podrían más bien transformarse en centros de recursos y de apoyo a la educación regular y continuar atendiendo, como la misma Declaración de Salamanca propone, a los pocos alumnos que efectivamente suelen tener discapacidad múltiple o por cuya severidad resulta poco viable su atención en el sistema ordinario. En todo caso, las transformaciones que se realicen en todos estos ámbitos, deben ser consultadas por los agentes involucrados: personas con discapacidad y sus familias, docentes de educación especial, especialistas y sociedad civil organizada.

## Referencias

- Ainscow, M. (1993). *Las necesidades especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París: UNESCO.
- Ainscow, M. (2004). *Salamanca 10 años después: ¿qué impacto ha tenido en el ámbito internacional?* Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/5DiezSalamanca.pdf>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next? *Prospects*, 38(4), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ainscow, M., Slee, R. y Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 7-8, 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Autismo Diario. (6 agosto de 2014). *Autismo Diario entrevista a Pilar Arnaiz Sánchez, especialista en educación*. Recuperado de <http://autismodiario.org/2014/08/06/autismo-diario-entrevista-pilar-arnaiz-sanchez-especialista-en-educacion/>
- AZ - Revista de Educación y Cultura. (2014). *Transformando la educación especial en educación inclusiva*. Recuperado de: <https://educacionyculturaaz.com/transformando-la-educacion-especial-en-educacion-inclusiva/>
- Blanco, R. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: Unesco.
- Blanco, R., Mascardi, L. y Narvarte, L. (2010). *Sistema regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad SIRIED. Propuesta metodológica*. Santiago de Chile: Unesco.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Campos, C. (2019). *La educación especial en México: El camino posible*. Recuperado de [carloscamposalmeida.blogspot.com](http://carloscamposalmeida.blogspot.com)
- Casanova, M. A. (2019). *Salgamos de la convención de la ONU*. Recuperado de <http://educacioncalidadydiversidad.blogspot.com/2019/03/salgamos-de-la-convencion-de-la-onu.html?q=escuelas+de+educaci%C3%B3n+especial>
- Cigman, R. (2007). A question of universality: Inclusive education and the principle of respect. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 775-793. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00577.x>
- De Anna, L. (2010). L'integrazione scolastica in Italia. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 111-117.
- Diario de la Educación. (2018). *La (no) batalla entre la escuela inclusiva y la educación especial*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/07/13/la-no-batalla-entre-la-escuela-inclusiva-y-la-educacion-especial/>
- DOF. (1992). *Acuerdo General para la Modernización de la Educación Básica. Cámara de Diputados*. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- DOF. (1993). *Última reforma 19-01-2018). Ley General de Educación. Cámara de Diputados*. Recuperado de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- DOF. (2013). *Acuerdo 711. Reglas de operación del programa para la inclusión y la equidad educativa*. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013)
- DOF. (2015). *Acuerdo 21/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2015*. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11436/1/images/rop\\_2016\\_pie\\_e.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11436/1/images/rop_2016_pie_e.pdf)
- DOF. (2019). *Ley general de educación*. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30-42.
- Europa Press. (2019). *El supremo reconoce el derecho a escoger colegio de los padres de un niño con necesidades educativas especiales*. Recuperado de: <https://www.europapress.es/nacional/noticia-supremo-reconoce-derecho-escoger-colegio-padres-nino-necesidades-educativas-especiales-20190627140359.html?fbclid=IwAR2XTAKDXDAUKJqVlXKkVZoSWSWy0eFTB9d8kRj2m4Qwfl5Ur8Ht99AEZM>
- Florian, L. (2010). Special education in an era of inclusion: The end of special education or a new beginning? *The Psychology of Education Review*, 34(2), 22-29.
- García, I. (2015). Integración educativa o educación inclusiva, ¿qué conviene a México? En A. García y O. Cruz (2015). *Los retos de la psicología en la sociedad contemporánea* (pp. 27-40). Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.



- García, I. y Romero, S. (2016). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) y algunas variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento escolar del alumnado con discapacidad. *Educare*, 20(1), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.1>
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Puga, I. y Mustri, T. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, Finalidades y Estrategias*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Aguilar Orozco, C. L., Lomelí Hernández, K. A. y Rodríguez Ugalde, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 15-35. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i1.11712>
- García, I., Romero, S., Motilla K. y Zapata, C. I. (2009). La reforma fallida de los centros de atención múltiple en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21.
- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V. J. y Martínez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-17. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20671>
- INEE. (2018). *Panorama Educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2017 Educación básica y media superior*. Ciudad de México: INEE.
- Lewis, A. y Norwich, B. (2005). *Special teaching for special children?* Nueva York, NY: Open University Press.
- López-Melero, M. (2008). ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? *Revista Brasileña de Educación Especial*, 14(1), 3-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000100002>
- Mintz, J. y Wyse, D. (2015) Inclusive pedagogy and knowledge in special education: Addressing the tension. *International Journal of Inclusive Education*, 19(11), 1161-1171. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1044203>
- Norwich, B. y Lewis, A. (2007). How specialized is teaching children with disabilities and difficulties? *Journal of Curriculum Studies*, 39(2), 127-150. <https://doi.org/10.1080/00220270601161667>
- ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos. Resolución de la Asamblea General 217*. Recuperado de <http://centrodocumentacion.deceroasiempre.gov.co/sites/data/Categoria1/documentoscategoria1/32%20Declaracion%20Univ%20Derechos%20Humanos.pdf>
- ONU. (2016). *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>
- Romero-Contreras, S. y García-Cedillo, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91. <https://doi.org/10.4135/9781526470430.n41>
- Romero-Contreras, S. García-Cedillo, I. y Fletcher. T. (2019). The evolution of inclusive education in Mexico: Policy, settings, achievements and perspectives. En M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas y A. Artilles (Eds.), *The SAGE Handbook on Inclusion and Diversity in Education* (pp. 509-523). Londres: SAGE.
- Romero, S., García, I., Rubio, S., Martínez, A. y Barrera, V. J. (2018). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.itee>

- SEP. (2002). *Programa nacional de fortalecimiento a la educación especial y la integración educativa*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2009). *Sistema educativo de los estados unidos mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2008-2009*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2014). *Sistema educativo de los estados unidos mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2013-2014*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2017). *Nuevo modelo educativo*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2019). *Sistema educativo de los estados unidos mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2013-2014*. Ciudad de México: SEP.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial de educación para todos: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Declaración de Jomtien*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

## Breve CV de los autores

### Ismael García Cedillo

Profesor Investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de San Luis Potosí. Doctor en Psicología Clínica por la UNAM. Investigador Nacional Nivel II (SNI-II). Principales líneas de investigación: Educación inclusiva y Evaluación e intervención en psicología y salud. Es autor de artículos, capítulos de libro y libros sobre salud mental en personas con enfermedades crónicas y sobre la implementación de la educación inclusiva en educación básica y en escuelas Normales. Fue director del Programa Nacional de Integración Educativa en México y coordinador general de la Especialización en Educación Inclusiva en Paraguay. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4820-5633>. Email: [ismaelgace@yahoo.com.mx](mailto:ismaelgace@yahoo.com.mx)

### Silvia Romero Contreras

Profesora Investigadora de la UASLP-Facultad de Psicología. Doctora en Educación por la Universidad de Harvard. Investigadora Nacional Nivel II (SNI-II). Principales líneas de investigación: Evaluación e intervención en psicopedagogía de la lengua, Educación inclusiva, Formación docente, Educación comunitaria sustentable. Ha participado en programas nacionales e internacionales de formación docente en educación inclusiva y psicopedagogía del lenguaje oral y escrito. Fue asesora del Programa Nacional de Integración Educativa en México y coordinadora académica de la Especialización en Educación Inclusiva en Paraguay. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7726-6195>. Email: [romerosil@gmail.com](mailto:romerosil@gmail.com)

## Declaración de Salamanca: Avances y Fisuras desde las ONGs de/para Personas con Discapacidad

### Salamanca Statement: Progress and Fissures from NGOs of/for People with Disabilities

M<sup>a</sup> Eugenia Yadarola \*

FUSDAI y Universidad Católica de Córdoba, Argentina

En este artículo se retoma aquellos avances en la “Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales” que significaron una herramienta importante para las Organizaciones no Gubernamentales de y para las personas con discapacidad y sus familias –ONGS/PCDF– en la defensa por una inclusión educativa para las personas con discapacidad. De allí, a la luz de la evolución del enfoque del derecho a la inclusión, analizar la Declaración de Salamanca y desentrañar algunas fisuras que su letra dejó entrever, entendidas como debilidades que pudieron filtrarse en políticas y prácticas limitadas desde un enfoque integrador y más centrado en el déficit de las personas con discapacidad. Fisuras observadas en políticas y prácticas en Argentina como en otros países que, sumados a otros factores, pudieron convertirse en barreras para la inclusión educativa real y de calidad de los/as niños/as y jóvenes con discapacidad, quitando fuerzas para su defensa desde las ONGS/PCDF. Por ello, es fundamental que las ONGS/PCDF participen activamente y sean realmente inclusivas en sus políticas y prácticas para que de modo coherente y decisivo puedan lograr incidir en la construcción de sistemas educativos inclusivos y sociedades más inclusivas. Asimismo, el trabajo en redes resulta clave.

**Descriptor:** Inclusión educativa; Personas con discapacidad; Organización no gubernamental; Política educacional; Oportunidades educativas.

This article recalls those advances in the "Salamanca Statement and Framework for Action for special educational needs" that meant an important tool for non-governmental organizations of and for people with disabilities and their families –NGOS/PWDF– in the advocacy for educational inclusion for people with disabilities. From there, in light of the evolution of the approach to the right to inclusion, analyze the Salamanca Statement and unravel some cracks that its letter showed, understood as weaknesses that could seep into limited policies and practices from an integrative and more focused approach in the deficit of people with disabilities. Fissures observed in policies and practices in Argentina as in other countries that, in addition to other factors, could become barriers to the real and quality educational inclusion of children and young people with disabilities, removing forces for their defense from the NGOs/PWDF. Therefore, it is essential that NGOs/PWDF actively participate and be truly inclusive in their policies and practices so that in a coherent and decisive way they can influence the construction of inclusive education systems and more inclusive societies. Also, networking is key.

**Keywords:** Educational inclusion; People with disabilities; Nongovernmental organizations; Educational policy; Educational opportunities.

---

\*Contacto: [m.eugenia.yadarola@gmail.com](mailto:m.eugenia.yadarola@gmail.com)

## Introducción

La “Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales” (UNESCO, 1994) fue un hito fundamental en la defensa de una educación inclusiva de calidad para la diversidad de estudiantes y particularmente para las personas con discapacidad. Posteriormente, se consolida y evoluciona luego en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad –CDPD– (ONU, 2006).

Para las Organizaciones no Gubernamentales de y para las personas con discapacidad y sus familias –ONGS/PCDF– la Declaración de Salamanca (que llamaré Declaración), significó tanto una orientación a conquistar, como una herramienta en defensa de una educación integradora, que perfilaba como inclusiva. La Declaración insta a los gobiernos a “fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales” (UNESCO, 1994, p. ix).

Primeramente, en este artículo realizaré un breve acercamiento a las ONGS/PCDF, su gran diversidad de funciones y finalidades, para luego entrar en los aspectos de la Declaración que siguen vigentes y los que han ido evolucionando, como también reconocer posibles fisuras y dificultades que se filtraron en políticas y prácticas, analizados desde la mirada como ONGS/PCDF. Por último, señalaré algunos desafíos para las ONGS/PCDF para construir una educación y sociedad más inclusivas.

## 1. Organizaciones de y para personas con discapacidad y sus familias

Resulta importante partir de un acercamiento a la identificación de las ONGS/PCDF. Estas organizaciones se pueden haber iniciado con diferentes objetivos: brindar servicios; generar encuentros y apoyos entre semejantes, generar políticas u acciones sociales, etc. A su vez, pueden tratarse de organizaciones referidas a una discapacidad, a varias discapacidades, o a una diversidad de personas; tratarse de organizaciones de familias de personas con discapacidad o de personas con discapacidad, o de ambas; o ser organizaciones no gubernamentales destinadas atender a personas con discapacidad, pero dirigidas por profesionales o por voluntarios, o ambos, las cuales pueden tener, o no, fines de lucro. A su vez, su alcance puede ser local, regional, nacional o internacional. Están también las organizaciones, algunas llamadas federaciones, que nuclean otras asociaciones de acuerdo con distintos criterios, agrupaciones que han logrado un mayor impacto social y político.

Lo fundamental de distinguir en estas organizaciones es su finalidad y acción por una real inclusión, o no, que tiñe sus objetivos generales; si brinda servicios para la inclusión o servicios segregados, o si las acciones y/o políticas que genera están alineadas, o no, al derecho a una educación inclusiva que apela la CDPD. En este aspecto, las ONGS/PCDF son bien disímiles y algunas hasta opuestas en objetivos y finalidades.

Así, décadas atrás, ONGS/PCDF de personas con discapacidad intelectual armaron escuelas especiales para brindar un servicio educativo vedado para estos niños. Con el tiempo, su servicio segregado se constituyó en el fin en sí mismo; y para poder mantenerlo, debieron fortalecerlo, convirtiéndose en un perverso círculo vicioso. Si bien, estas organizaciones

pueden estar planteadas como sin fines de lucro, terminan priorizando su subsistencia, por sobre los derechos a una inclusión de las personas con discapacidad. Cabe citar a Díaz Velázquez (2008):

*Se adopta el carácter prestacional y se cae en lo que Robert Mitchels denominó la “jaula de hierro”; esto es, la organización, cada día más burocratizada, pierde de vista en un primer lugar su fin primogénito y se torna en un fin en sí misma (Mitchels, 1976). No por el hecho de prestar y gestionar servicios para sus asociados, ahora usuarios. Sino porque se convierte en fin instrumental el crecimiento económico y estructural de la entidad. Esto, como ya hemos comentado, las hace más inflexible a los cambios, las convierte en focos de segregación social, principalmente sociolaboral, pues suple de manera “semisegregada” las acciones que los poderes públicos no llevan a cabo, o bien proporcionan un espacio nuevo para el desarrollo de actividades sociales (laborales, educativas, de ocio) en paralelo a los espacios normalizados. Se institucionaliza, quizás, la segregación y la cesión de responsabilidades del Estado a la “sociedad civil” de personas con discapacidad: se establecen cuotas “de corresponsabilidad”, esto es, el Estado financia o cede infraestructuras para que se gestionen externamente. (p. 191)*

Díaz Velázquez sostiene que el Estado financia estas instituciones segregadas y, por ser subsidiadas, difícilmente dichas organizaciones se pronuncien en contra de sus políticas. Destaca la influencia de las estructuras materiales en los sistemas sociales: “las organizaciones, sobre todo cuanto más estructuradas están, son entidades estáticas, poco flexibles, que reaccionan con dificultades frente a cambios de envergadura” (2008, p. 187).

Algunas ONGS/PCDF han generado servicios prestacionales segregados que cubren desde atención temprana, rehabilitación, escolaridad especial, talleres protegidos, centros de día, hogares protegidos, hasta actividades recreativas segregadas... toda una vida segregada para las personas con discapacidad. Es más, encontramos en Latinoamérica organizaciones que suman a todos estos servicios segregados la atención médica en un gran edificio para las personas con discapacidad, monumento a la discriminación y al inmovilismo.

Así, el cambio hacia una integración y, luego, hacia la inclusión educativa, del paradigma centrado en el déficit o “rehabilitador”, al paradigma social, no siempre fue aceptado y promovido por todas las ONGS/PCDF. Unas realizaron una modificación nominal, más que de fondo, sin impacto en las prácticas, aún luego de la sanción de la Declaración y de la CDPD, constituyéndose en barreras importantes.

Otras ONGS/PCDF enarbolaron su defensa de los derechos de las personas con discapacidad desde la Convención y con fuerte impronta combativa o de desarrollo de ideas. Lo positivo es que, en mayor o menor medida, este movimiento asociativo de las ONGS/PCDF, en especial en colaboración en redes, ha tenido un impacto en las políticas y prácticas a nivel educativo, generando conciencia y sensibilización social, presión política ante los gobiernos, relacionándose con medios de difusión y coordinando acciones. De esta manera, algunas ONGS/PCDF fueron logrando la defensa de los derechos de una persona de una familia en concreto o de grupos de personas con discapacidad, como también otras organizaciones han logrado acciones de mayor alcance social a nivel nacional e internacional. Sin duda, pueden enfrentar dificultades en su propio accionar como, por ejemplo, el insuficiente compromiso o participación de algunos de sus miembros, el conformismo de algunas familias o su resistencia a los cambios, el trabajo voluntario no sostenido, la falta de planificación estratégica, los escasos recursos y tantos otros obstáculos.

En este artículo me referiré a las ONGS/PCDF, fundadas y dirigidas por personas con discapacidad y/o sus familias, sin fines de lucro. Como movimiento asociativo de la sociedad civil, no es un actor único y uniforme, sino complejo y diverso. Se fue generando para atender o defender a las personas con discapacidad, buscando respuestas a sus necesidades concretas, en un aquí y ahora, con proyección futura.

## **2. Algunas ideas relevantes de la declaración de Salamanca y su vigencia**

La Declaración enuncia los principios que encarna su espíritu, reflejados en sus disposiciones y recomendaciones, que deben guiar a organizaciones y gobiernos. Marcó un rumbo para las ONGS/PCDF, como también una herramienta clave en la defensa de una inclusión educativa para las personas con discapacidad. Destacaré algunos puntos con plena vigencia, sin pretender ser exhaustiva:

- Enfoque de integración que perfila una inclusión: Si bien la Declaración utiliza el término de “integración”, los principios y recomendaciones que incorpora dan cuenta mayormente de un enfoque inclusivo. Hoy la integración se asocia con la adaptación del estudiante a una escuela, un aula y a un programa concebido para la mayoría, siguiendo parámetros homogéneos y rígidos. En cambio, la inclusión implica la transformación profunda del sistema educativo, de las escuelas y las aulas para acoger y enseñar a la diversidad de sus estudiantes; implica identificar barreras para suprimirlas, y asegurar los accesos, apoyos y ajustes para que todos y cada uno puedan aprender juntos, estudiantes con y sin discapacidad. La Declaración asume una postura vanguardista en su enfoque sobre la integración, desarrollando aspectos inclusivos:
  - ✓ Derecho a la educación e integración como política educativa: La Declaración reafirmó el derecho a una educación y la necesidad de garantizar una enseñanza de calidad para todos los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), enmarcada en una Educación Para Todos. Apela a los gobiernos a dar prioridad a la transformación y el mejoramiento de los sistemas educativos para que sean integradores, adoptando leyes, políticas y medidas efectivas que permitan a todos los niños matricularse en escuelas comunes u ordinarias.
  - ✓ Atención a la diversidad: La Educación para Todos, no sólo implica integrar a estudiantes con NEE, sino atender a la diversidad. Las escuelas deben enseñar a todos los niños y adolescentes, tenga o no discapacidad, aseverando que “Las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras” (UNESCO, 1994, p. 6); estas tienen el desafío de brindar una educación de calidad para que todos tengan éxito, aún los estudiantes con discapacidades graves. Lo “normal” es que existan diferencias en el aprendizaje, por ello las escuelas deben reconocer diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas.
  - ✓ Las escuelas integradoras son promotoras de culturas y sociedades inclusivas, por tanto, sus beneficios no son sólo educativos. Así afirma que “las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el

medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos” (UNESCO, 1994, p. ix). Toda la comunidad educativa debe comprometerse en el logro de una igualdad de oportunidades y participación, incluso los compañeros.

- ✓ La escuela más cercana: La escuela a la que asista cada estudiante con discapacidad debe ser aquella de su vecindario, la más cercana, “a la escuela a la que debería asistir si no tuviera esa discapacidad” (UNESCO, 1994, p. 17).
  - ✓ Aprender juntos en el aula común, más allá de sus dificultades y diferencias, dando la oportunidad que desarrollen entre sí actitudes positivas, reduciendo la discriminación entre los estudiantes.
  - ✓ Planes y programas educativos deben ser flexibles y adaptables, así como los procedimientos de evaluación. Propone una Pedagogía Centrada en el Niño que evite la homogeneización de las propuestas de enseñanza que afectan a los estudiantes y a la calidad educativa, cambiando la mentalidad de que “lo que sirve para uno sirve para todos” (UNESCO, 1994, p. 22). Se trata de ajustar el currículo ordinario, ofreciendo opciones curriculares y brindando los apoyos adicionales que los estudiantes con NEE requieran, en vez de seguir un programa de estudios diferente. Remarca la importancia de la evaluación formativa para el seguimiento de los aprendizajes alcanzados.
  - ✓ Necesidad de apoyos y programas específicos en el marco de la integración: de atención y educación preescolar; de preparación para la vida adulta para jóvenes con NEE; de alfabetización de adultos con discapacidad; al fomento de la participación de las niñas y mujeres con discapacidad; a desarrollar programas de educación continua para adultos con discapacidades; a contratar a profesores capacitados y a personal de educación con discapacidades, etc.
- Avances en las concepciones de discapacidad y de necesidades educativas especiales: La Declaración les atribuye importancia a las problemáticas del contexto en la gestación de las NEE y de la discapacidad. Además, considera que las NEE no se reducen a los estudiantes con discapacidad, porque muchos niños pueden presentar NEE en algún momento de su escolarización.

Reconoce la Influencia de factores contextuales como generadores de mayor discapacidad: “Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial” (UNESCO, 1994, p. 7).

- Responsabilidad de los gobiernos en la formación de los profesionales de las escuelas, desde la formación inicial a la formación continua. Los profesores de las escuelas comunes deben formarse para responder a las necesidades de los estudiantes y trabajar colaborativamente con las familias y los profesionales de apoyo.

La formación especializada en NEE, debe integrarse en la formación común para favorecer la movilidad de los profesionales. Los profesores especializados deberán reexaminar su

formación según tipo de discapacidad para poder trabajar en diferentes contextos: “Su núcleo común deberá ser un método general que abarque todos los tipos de discapacidades, antes de especializarse en una o varias categorías particulares de discapacidad” (UNESCO, 1994, p. 29). Deberán ofrecer servicios de apoyo colaborativos, coordinado con la escuela, buscando aprovechar los recursos existentes en la comunidad.

- Importancia de la participación de los padres. La educación de niños con NEE debe ser una tarea conjunta entre padres, profesionales, directivos, profesores y administradores, tomando decisiones, supervisando y apoyando al aprendizaje, propiciando la integración escolar y social. Una buena gestión escolar promueve un trabajo colaborativo; propicia una cooperación eficaz entre profesores y profesionales de apoyo y genera programas de investigación y desarrollo institucional. “Cada escuela debe ser una comunidad colectivamente responsable del éxito o el fracaso de cada alumno” (UNESCO, 1994, p. 24).

Como ya mencioné, en la Declaración se destaca que los gobiernos tienen la responsabilidad en la generación de la participación de los padres y de las propias personas con discapacidad, tanto en la planificación como en la toma de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. (UNESCO, 1994, p. ix). Los padres tienen derecho intrínseco a ser consultados sobre la educación de sus hijos.

- Participación de asociaciones de personas con discapacidad y sus familias: La Declaración insta a los gobiernos a que sean promotores de asociaciones de padres, dándoles apoyo político y legislativo, para que velen por la mejora de la educación de sus hijos:

*Se deberá promover la creación de asociaciones de padres y hacer participar a sus representantes en la concepción y aplicación de programas destinados a mejorar la educación de sus hijos. También se deberá consultar a las organizaciones de personas con discapacidades a la hora de diseñar y aplicar los programas.* (UNESCO, 1994, p. 38)

Remarca la necesaria consulta a las organizaciones de personas con discapacidad en la formulación e implementación de programas que les atañen. Apela a la intervención de estas organizaciones en la elaboración y evaluación de servicios, que promuevan las transformaciones necesarias.

- Participación y el apoyo de la comunidad, desde el trabajo en red para promover la integración educativa. La Declaración insta a la participación de la comunidad en la planificación, aplicación y evaluación de una educación integradora para los estudiantes con NEE. Apela a la participación y toma de decisiones con las asociaciones representativas de voluntarios y organizaciones que trabajan en la Rehabilitación Basada en la Comunidad y en la inclusión educativa. Los gobiernos deben apoyar a dichas organizaciones y a la comunidad, para que formulen nuevas ideas y propongan modos innovadores para utilizar los recursos disponibles, como en la creación de escuelas integradoras. Asimismo, llama a la colaboración con universidades y otros organismos en la formación. Este trabajo en red requiere una gestión eficaz:

*Para combinar los criterios educativos y sociales sobre las prestaciones educativas especiales se requerirán estructuras de gestión eficaces que favorezcan la cooperación de los distintos servicios en el plano nacional y local y que permitan la colaboración entre las autoridades públicas y los organismos asociativos.* (UNESCO, 1994, p. 42)



La Declaración sostiene la Rehabilitación Basada en la Comunidad para rehabilitar, ofrecer igualdad de oportunidades y facilitar la integración social de las personas con discapacidad. Los servicios de salud deberán coordinarse con los educativos para lograr una gestión y una complementariedad eficaz.

Apela a la sensibilización pública, para que la comunidad tenga una actitud positiva y fomente la integración social de personas con NEE. Los medios de comunicación deberán corregir información errónea y fomentar el optimismo sobre potencial de personas con discapacidad.

- Colaboración y apoyo de la comunidad internacional. La Declaración exhorta a los gobiernos y a la comunidad internacional, a las organizaciones no gubernamentales a velar por el cumplimiento de los principios que sostiene y a colaborar con los gobiernos para implementar una educación integradora; apelamos a la comunidad internacional; en particular instamos a: ... a defender el enfoque de escolarización integradora y apoyar los programas de enseñanza que faciliten la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. (UNESCO, 1994, p. x)

Remarca el necesario trabajo en red entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, regionales e interregionales, las organizaciones internacionales e intergubernamentales, etc. para aunar esfuerzos estratégicamente, para brindar asistencia técnica, aprovechando experiencias, intercambiando información y resultados, para la capacitación de personal, la realización de estudios comparados, la promoción de la creación de asociaciones regionales e internacionales, la difusión, la celebración de reuniones y conferencias regionales, el fomento de iniciativas relacionadas con la Educación para Todos, la investigación, etc.

Estos puntos mencionados, sin ser exhaustivos, mantienen la vigencia de la Declaración y brindaron un fuerte impulso a la participación de las ONGS/PCDF, tanto por la expresa apelación a dicha participación, como por constituirse en una herramienta valiosa para la defensa de una educación inclusiva y de calidad.

### **3. Evolución desde la declaración de Salamanca**

La evolución de algunas ideas de la Declaración se observa en la importante sanción de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Argentina la ratifica por Ley 26.378/2008 y la Ley 27.044/2014 le otorga jerarquía constitucional, máxima jerarquía legal. Asimismo, casi todos los países de Latinoamérica han signado y ratificado dicha Convención.

Realizaré aquí, por un lado, un análisis de algunos puntos de la Declaración a la luz de los avances que significó la Convención; avances en la letra y las ideas, que re-focalizaron las finalidades de muchas ONGS/PCDF y fortalecieron su espíritu combativo en defensa de una real inclusión. Como mencioné anteriormente, no todas las organizaciones siguen este camino, sino que algunas continúan ancladas en sus servicios segregados, en la visión integracionista limitante, que les impiden transformar su orientación de modo coherente hacia la inclusión. Asimismo, analizaré aquellas fisuras de la Declaración que su letra dejó entrever, entendidas como pequeñas debilidades que han podido filtrarse, sumados a una

compleja trama de otros factores políticos, sociales, culturales, educativos, etc.; en políticas integracionistas limitantes y prácticas de integración parcial.

### ***3.1. La educación inclusiva como enfoque de derechos***

La CDPD abarca todos los derechos de las personas con discapacidad. En este artículo me focalizaré en lo educativo, por ser el aspecto profundizado en la Declaración.

Para la Declaración la integración, si bien la enuncia como un principio, se termina postulando como una estrategia para el logro de una Educación para Todos: “La educación integrada y la rehabilitación apoyada por la comunidad representan dos métodos complementarios de impartir enseñanza a las personas con necesidades especiales” (UNESCO, 1994, p. 17). Si es una estrategia, puede ser adoptada o no. De hecho, postula la opción de la escuela especial (como lo profundizaré más adelante). Allí una fisura para alcanzar la pretendida Educación para Todos, para una inclusión real.

La CDPD reconoce a la inclusión educativa como un derecho de las personas con discapacidad, que debe ser garantizado por los Estados Partes en igualdad de condiciones que los demás. Hoy la Educación Inclusiva se persigue como finalidad formativa para todos y para cada uno, respetando sus derechos. A su vez, la inclusión, es un proceso siempre perfectible, no un resultado acabado. Apunta a construir una sociedad inclusiva, con políticas, culturas y prácticas inclusivas.

### ***3.2. La concepción sobre discapacidad desde el paradigma social***

La Declaración adopta el término NEE. Si bien asume la influencia del contexto, cuando las define las enmarca en la capacidad o dificultad en el aprendizaje: “En el contexto de este Marco de Acción, el término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje” (UNESCO, 1994, p. 11). En distintos puntos se refiere expresamente a la discapacidad, aunque no la define como tal. Al colocar la dificultad en los estudiantes, se continúa poniendo el énfasis en el déficit y da pie a otra fisura para la inclusión.

En cambio, la Convención adopta el paradigma social, conceptualizando la discapacidad como construcción social, que deviene de la interacción del sujeto con deficiencias con un entorno que genera barreras a su participación y aprendizajes en igualdad de condiciones que los demás. A nivel general, el contexto social, político, cultural, etc., como a nivel educativo, el contexto escolar o áulico, generan barreras a la participación y al aprendizaje, generando la discapacidad. Resulta así imperioso identificar y minimizar dichas barreras y brindar los accesos, los apoyos y los ajustes que cada uno requiere.

### ***3.3. La inclusión para todos y cada uno***

La CDPD apunta a la inclusión resueltamente, no a la integración, reafirmando el derecho en una Educación Inclusiva que los gobiernos deben garantizar: “los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida” (ONU, 2006, Art.24, inc.1). La Convención exige a los Estados Parte garantizar que no se discrimine en la enseñanza a las personas por motivo de discapacidad; es decir, toda forma de separación, segregación o exclusión por motivo de discapacidad es una discriminación.

A la luz de la CDPD y desde una visión crítica, la Declaración relativizó el/la estudiante a integrar “en la medida de lo posible”, fortaleciendo la idea y las políticas generadoras de modalidades de integración parcial y discriminatorias, que limitan la real participación y

el aprendizaje de todas las personas con discapacidad en la escuela y el aula común en igualdad de condiciones. Afirma “La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza primaria, secundaria y superior, enseñanza impartida, en la medida de lo posible, en centros integrados” (UNESCO, 1994, p. 17). A pesar de que la Declaración insta a que los niños con discapacidad asistan a la escuela que hubieran asistido de no tener dicha discapacidad, restringe tal posibilidad al limitarla “en la medida de lo posible”.

La Declaración manifiesta que la escolarización en escuelas especiales debe ser una excepción, pero igualmente la sostiene como opción según la situación del niño y la escuela que no satisface sus necesidades:

*La escolarización de niños en escuelas especiales –o clases especiales en la escuela con carácter permanente– debiera ser una excepción, que sólo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños. (UNESCO, 1994, p. 11)*

Marca así otra gran fisura por la que se filtran justificativos para segregar y discriminar a un/a estudiante por sus posibilidades o por una escuela que no satisface sus necesidades (sea porque no lo pretende, no quiere o no sabe hacerlo).

Insta a que sean pocos estudiantes los atendidos en escuelas especiales o aulas especiales: “las escuelas especiales, o los departamentos dentro de las escuelas integradoras, pueden continuar ofreciendo una mejor educación a los relativamente pocos alumnos que no pueden ser atendidos en las escuelas o clases ordinarias” (UNESCO, 1994, p. 12). Además, da pie a modalidades de integración parcial en tanto sostiene que “Incluso en los casos excepcionales en que sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales, no es necesario que su educación esté completamente aislada. Se deberá procurar que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias” (UNESCO, 1994, p. 18). Se estaría promoviendo, entonces, la asistencia a la escuela especial o a dos escuelas, especial y común, generando barreras para que ese estudiante participe y aprenda en igualdad de condiciones, sin discriminarlo por motivos de discapacidad, socavando su sentido de pertenencia a un grupo humano diverso e inclusivo en el aula y la escuela común.

Siguiendo esta idea segregacionista, en Argentina la Resolución del Consejo Federal de Educación –RCFE– 311/2016 (Art. 12) afirma: “En caso de aquellos niños/as que realicen trayectoria educativa en la Modalidad de Educación Especial, se garantizará como estrategia para la inclusión la implementación de espacios compartidos con escuelas del Nivel que contribuyan a fomentar prácticas inclusivas.” Usar el término “prácticas inclusivas” no las convierte en tales; ya que en este caso no lo serían, como lo expresé en el párrafo anterior.

Asimismo, otra interpretación de integrar “en la medida de lo posible” posibilita otras prácticas usuales de integración parcial y limitada, en tanto, incorporar a los/las estudiantes con discapacidad en un aula especial dentro de la escuela común, promoviendo su segregación, generando barreras para su participación plena en igualdad de oportunidades y condiciones. Expresamente la Declaración especifica que los estudiantes con sordera o sordoceguera conviene que se eduquen en clases o escuelas especiales: “Por las necesidades específicas de comunicación de los sordos y los sordos/ciegos, sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinaria” (UNESCO, 1994, p. 18). El déficit del

sujeto es mal considerado la problemática, cuando es el contexto que debería modificarse para atender a todos. Por tanto, la integración en la Declaración no es realmente para todos, sino para algunos, remarcando la fisura a la inclusión.

Resulta relevante el comentario del Comité de la ONU (2016):

*Se debe prohibir que las personas con discapacidad queden excluidas del sistema general de educación mediante, entre otras cosas, disposiciones legislativas o reglamentarias que limiten su inclusión en razón de su deficiencia o grado de dicha deficiencia, condicionando, por ejemplo, la inclusión al alcance del potencial de la persona o alegando una carga desproporcionada o indebida para eludir la obligación de realizar los ajustes razonables. (p. 7)*

Además, exhorta a “derogar las disposiciones que definen a determinadas categorías de alumnos como, por ejemplo, “ineducables” (ONU, 2016, p. 19).

La expresión “en la medida de lo posible” aparece de modo semejante en la Ley Nacional de Educación de Argentina, en resoluciones nacionales y provinciales. Así afirman que el gobierno “garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona” (Ley Nacional de Educación, Art.42), y que la integración se desarrollará “siempre que sea posible” (RCFE 174/2012, Art.15,28,32; RCFE 155/2011, Art.19, 44), limitando la posibilidad de inclusión por la situación de la persona. Estas expresiones continúan mal justificando que a muchos niños/as y adolescentes se le limite en la práctica la inclusión a la escuela común y/o al aula común. Estarían violando la CDPD, por tanto, estas políticas y acciones son anticonstitucionales para nuestro país.

En las Observaciones finales sobre Argentina del Comité de la ONU (2012) expone que existen inconsistencias entre las políticas educativas y las prácticas concretas:

*El Comité toma nota de que el marco legislativo que regula la educación en el Estado parte contiene de manera expresa el principio de la educación inclusiva ... Sin embargo, observa con preocupación que la implementación de este principio se ve limitada, en la práctica... El Comité expresa su gran preocupación por el elevado número de niños y niñas con discapacidad atendidos en escuelas especiales. (p. 6)*

Una cuestión relevante respecto a estas restricciones “siempre que sea posible” o “en la medida de lo posible” sería arbitrariamente “establecer” las personas que resuelven quienes son los/las niños/as o adolescentes que estarían en condiciones o no de educarse en las escuelas comunes, acción discriminadora sea que provenga de profesionales, de organismos o de los propios padres. En Argentina, frecuentemente son las escuelas especiales y sus equipos técnicos quienes toman la decisión, generando barreras y discriminación.

El Comité de la ONU (2012) exhorta a Argentina a que tome medidas para garantizar una educación inclusiva de todas las personas con discapacidad y reclama la urgencia que los niños que están en escuelas especiales sean incluidos en escuelas comunes:

*Urge al Estado parte a tomar las medidas necesarias para que los estudiantes con discapacidad inscritos en escuelas especiales se incorporen a las escuelas inclusivas y a ofrecer ajustes razonables a los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo general. (pp. 6-7)*

Algunas familias y ONGS/PCDF luchan contra estas injusticias. En ocasiones puede haber una respuesta favorable para la resolución de un caso concreto (Por ejemplo, el ingresar un/a niño/a con discapacidad a la escuela común, o su paso de primaria a secundaria, etc.) pero con relativa influencia en la norma en sí, en su modificación. Unos de los más

afectados por estas prácticas discriminatorias, son los/as niños/as y jóvenes con discapacidad intelectual, debiendo las ONGS/PCDF enfrentar complejas barreras políticas, sociales, como pedagógicas.

### **3.4. Apoyos no enmarcados en escuelas especiales**

Es de destacar que la CDPD no menciona a las escuelas especiales. Según la Declaración, las escuelas especiales deben identificar a los estudiantes con NEE y formar al personal de las escuelas comunes “El personal de estas instituciones especiales posee los conocimientos necesarios para la pronta identificación de los niños con discapacidades. Las escuelas especiales pueden servir también como centros de formación para el personal de las escuelas ordinarias” (UNESCO, 1994, p. 12). Si bien, por un lado, se afirma que los profesores deben desarrollar competencias y autonomía para adaptar los contenidos y metodologías de los programas de estudio a las necesidades individuales de los alumnos y que esta es una tarea de corresponsabilidad, por otro lado, se dice que en esto las escuelas especiales tienen un papel muy importante: “El personal de las escuelas especiales puede aportar una contribución importante a las escuelas ordinarias por lo que respecta a la adaptación del contenido y método de programas de estudios a las necesidades individuales de los alumnos” (UNESCO, 1994, pp. 12-13). Además, se las considera que deben prestar apoyo directo a los niños con NEE:

*El apoyo a las escuelas ordinarias podría correr a cargo tanto de las instituciones de formación del profesorado como del personal de extensión de las escuelas especiales. Las escuelas ordinarias deberán utilizar cada vez más estas últimas como centros especializados que prestan apoyo directo a los niños con necesidades educativas especiales.* (UNESCO, 1994, p. 31)

Cabe aquí cuestionar, por un lado, el posible rol quizás supletorio del profesor común que generaría la escuela especial y, por otro lado, si tales “apoyos directos” son generadores de segregación del aula común; o si son apoyos fuera de la jornada escolar.

La Declaración insta a la formación de los profesionales de apoyo, no desde cada discapacidad en puntual, sino desde las NEE. Pero el apoyo a una educación inclusiva demanda una formación, no solo desde las NEE, sino desde un enfoque complejo de la diversidad del aula y la escuela, del currículo común flexible y su enseñanza, desde las políticas, culturas y prácticas institucionales, etc. para realizar un apoyo contextual.

Para apoyar la inclusión, la escuela especial debe transformarse profundamente, es decir, dejar de ser “escuela” que enseña a ciertos y determinados estudiantes dentro de sus paredes, discriminados por motivos de la discapacidad, para convertirse en apoyos a las escuelas comunes. Sólo si han logrado este cambio, si se han re-profesionalizado aquellos docentes especiales formados según el déficit de los estudiantes (docentes para estudiantes con sordera, ceguera con discapacidad intelectual, etc.) podrán ser realmente un apoyo para la transformación de las escuelas y aulas comunes en inclusivas, orientado para la enseñanza y el aprendizaje de la diversidad de estudiantes (y no categorías de ellos).

La Declaración promueve la construcción de escuelas integradoras, indicando la no edificación de nuevas escuelas especiales en los países que tengan pocas o ninguna de estas escuelas, por el alto costo que supone. Sin embargo, su posición respecto al rol de las escuelas especiales es quizás una de las fisuras más marcadas y que podrían haberse filtrado en las políticas de Argentina.

Como anticipé, la CDPD no menciona la escuela especial, sin embargo, las políticas nacionales y regionales continúan colocando a las escuelas especiales como las encargadas

de los procesos de integración: decidiendo que niño/a o adolescente con discapacidad asiste o no a la escuela común, en qué condiciones (inclusiva o por tiempo limitado, o compartido entre la escuela común y la especial, o tiempos en el aula especial dentro de la escuela común), teniendo muchas veces la autoridad de limitar el derecho de todo estudiante con discapacidad a pertenecer y aprender en la escuela y aula común, en el marco de una educación inclusiva donde no se lo discrimine por motivo de su discapacidad.

El Comité de la ONU (2016) exhorta:

*Los Estados partes tienen la obligación concreta y permanente de proceder lo más expedita y eficazmente posible para lograr la plena aplicación del artículo 24. Esto no es compatible con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial. (p. 13)*

La ambigüedad entre las políticas, no conducentes a una real inclusión, y las fisuras señaladas, deben forzar a las ONGS/PCDF a una defensa coherente del derecho a la inclusión, a la real transformación de las escuelas especiales para que no sean barreras para la inclusión; deberán dejar de ser “escuelas”.

### **3.5. Condiciones equitativas para aprender en el aula común**

Como mencioné, la Declaración insta a una “pedagogía centrada en el niño” para atender las NEE y adaptar los programas de enseñanza. Sin embargo, esto no resulta consistente con otras recomendaciones, por un lado, porque se plantea que los estudiantes con NEE sean incluidos en planes y programas educativos para la mayoría “Cada vez existe un mayor consenso en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas” (UNESCO, 1994, p. 6). Por otro lado, porque en la realización de las adaptaciones al currículo tienen un papel importante los profesionales de las escuelas especiales, instituciones organizadas desde del déficit del sujeto, para atender a los estudiantes con NEE. Lo que marca otra fisura para una educación inclusiva y equitativa, donde todos reciban los apoyos que requieren en el aula común según un currículo común flexible y un enfoque contextual.

El Comité de la ONU (2016) apela que los apoyos deben ser inclusivos, en el aula común:

*El planteamiento de integrar a “todas las personas” tiene por objeto poner fin a la segregación en los entornos educativos garantizando que la enseñanza se imparta en aulas inclusivas y que los entornos de aprendizaje sean accesibles y dispongan de los apoyos adecuados. El sistema educativo debe ofrecer una respuesta educativa personalizada, en lugar de esperar que los alumnos encajen en el sistema. (p. 4)*

La CDPD exige una educación primaria y secundaria gratuita y de calidad, sin discriminar por motivo de discapacidad, en la comunidad donde viven, prestando los apoyos necesarios y realizando los ajustes en función de las necesidades individuales. Refuerza la necesaria accesibilidad en la educación inclusiva, que debe prestar las ayudas técnicas y necesarias para los/las estudiantes con discapacidad.

La Convención incorpora el concepto de Diseño Universal: “se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado” (ONU, 2006, Art. 2). Aplicado a la enseñanza implica un diseño del currículo común flexible, con alternativas para que todos y cada uno puedan aprender juntos, estudiantes con y sin discapacidad, avanzando según sus ritmos y necesidades, promoviendo la equidad educativa.

*El concepto de Diseño Universal de la Enseñanza (DUE), que hace mayor hincapié en la estructuración de la enseñanza para el aprendizaje de todos, desde un enfoque contextual y holístico. Aplicar el DUE en el aula común inclusiva beneficia a todos los estudiantes, con o sin discapacidad, porque está diseñado para todos y cada uno.* (Yadarola, 2016, p. 26)

### **3.6. Participación de las familias y de las organizaciones**

La Declaración apela a los gobiernos a promover y facilitar la participación de padres y de las organizaciones de personas con discapacidad y sus familias en la adopción de medidas que le atañen. Sin embargo, hasta las mismas decisiones de los padres estarían enmarcadas en esa expresión “en la medida de lo posible”, restringiendo la elección de la escuela: “Los padres son los principales asociados en lo tocante a las necesidades educativas especiales de sus hijos, y a ellos debería corresponder, en la medida de lo posible, la elección del tipo de educación que desean que se imparta a sus hijos” (UNESCO, 1994, pp. 37-38). La medida de lo posible puede “leerse”, que la decisión final del tipo de escolaridad (común o especial), la tomarán las “escuelas especiales” o los equipos profesionales, lo que se observa como práctica frecuente en la Argentina. Otra fisura por la cual se filtran políticas y prácticas inadecuadas.

Por ejemplo, la RCFE 311/2016 de Argentina, remarca que los equipos educativos serán los que orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad, sin incluir dentro de este equipo a la familia en la decisión. Afirma “estos actores, a partir de un trabajo conjunto con la familia y dando lugar a la palabra de el/la estudiante con discapacidad, pondrán en conocimiento las decisiones respecto de las trayectorias escolares...” (Art. 14) Por tanto, “el trabajo conjunto” con las familias es más bien informativo, que decisorio. Además, si las escuelas comunes requieren apoyo en las trayectorias educativas de algún estudiante deberán trabajar con la escuela especial “contar con una propuesta de inclusión elaborada conjuntamente entre los equipos docentes del Nivel y de la Modalidad de Educación Especial, sustentado en el modelo social de la discapacidad” (Art. 7). Se menciona que se trabajará desde el modelo social de la discapacidad, pero esto queda en lo meramente nominal por la discriminación así manifiesta por motivo de la discapacidad. Asimismo, deberán “contar con Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI)...la planificación y desarrollo del PPI será responsabilidad de los equipos correspondientes, quienes informarán y acordarán con las familias las metas y responsabilidades de cada una de las partes...” Se remarca aquí el papel secundario de las familias en la educación escolar de sus hijos con discapacidad.

La CDPD reconoce el derecho del niño/a y de la persona a la inclusión; no es el derecho de la familia, ni de los profesionales el quitarles ese derecho. El Comité de la ONU (2016) expresa:

*La educación inclusiva debe entenderse como...Un derecho humano fundamental de todo alumno. Más concretamente, la educación es un derecho de los alumnos y no de los padres o cuidadores, en el caso de los niños. Las responsabilidades de los padres a este respecto están supeditadas a los derechos del niño. (p. 3)*

Además, la Convención apela que las personas con discapacidad deben participar activamente, en especial en los procesos de adopción de decisiones sobre políticas y programas que les atañen directamente. Los Estados Partes deben realizar consultas estrechas y realizar una colaboración activa con las personas con discapacidad y las organizaciones que las representan. El Comité de la ONU (2016) resalta la importancia de esta participación: “Se debe reconocer a las personas con discapacidad y, cuando proceda,

a sus familias, como colaboradores y no solo beneficiarios de la educación” (p. 2). Muy particularmente, remarca la obligación de los gobiernos de promover dicha participación en las decisiones hacia una educación inclusiva:

*Los Estados Partes deberían consultar e integrar activamente a las personas con discapacidad, incluidos los niños con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan, en todos los aspectos de la planificación, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de políticas y leyes sobre educación inclusiva. (ONU, 2018, p. 18)*

Asimismo, la CDPD sostiene la importancia que los Estados Partes promuevan la cooperación de las organizaciones internacionales, regionales, de la sociedad civil y particularmente las organizaciones de personas con discapacidad. Entre las medidas está, velar por la cooperación internacional, para que los programas de desarrollo internacional sean inclusivos y accesibles; intercambio y distribución de información, investigación, asistencia apropiada, etc. La importancia de estas organizaciones también está en el seguimiento de los programas y planes implementados: “La sociedad civil, y en particular las personas con discapacidad y las organizaciones que las representan, estarán integradas y participarán plenamente en todos los niveles del proceso de seguimiento” (ONU, 2006, Art. 33, inc. 3). De esta manera, las ONGS/PCDF tienen una participación importante.

Ahora bien, si para esas ONGS/PCDF llamadas al trabajo cooperativo nacional y/o internacional en defensa a la inclusión son organizaciones que brindan servicios segregados, donde la inclusión está nominal y formalmente incorporada, pero realmente no penetró en sus políticas, culturas y prácticas institucionales de modo coherente, difícilmente su participación sea beneficiosa para encaminar una real inclusión. En el marco de la CDPD, se afirma “El Comité considera que las organizaciones de personas con discapacidad deberían basarse en los principios y derechos reconocidos en la Convención, comprometerse a aplicarlos y respetarlos plenamente (ONU, 2018, p. 3). Sin embargo, ni la Declaración, ni la CDPD ponen como condición que las ONGS/PCDF que participen en tan relevantes decisiones, de impacto local, regional, nacional o internacional, sean inclusivas en políticas y prácticas. Esta falta de explicitación resulta así en una fisura donde se pueden filtrar prácticas no inclusivas.

He señalado, por un lado, la vigencia de la Declaración de Salamanca, marcando grandes avances para la inclusión educativa de las personas con discapacidad, pero, por otro lado, identifique algunas fisuras que han podido filtrarse en Argentina y como en otros países Latinoamericanos, incidiendo aún en políticas y especialmente en prácticas limitantes y discriminatorias, que afectan directamente la vida de las personas con discapacidad. Se hace indispensable trabajar mancomunadamente para encaminar una real inclusión educativa, desde sus políticas, culturas y prácticas, identificando y eliminando fisuras.

#### **4. Desafíos de las organizaciones de y para personas con discapacidad y sus familias, para lograr sistemas educativos y sociedades más inclusivas**

Lograr sistemas educativos inclusivos, superando viejos esquemas enraizados, no es sencillo. Y los cambios no son siempre ascendentes, sino con avances y retrocesos, con períodos estancados, en definitiva, complejos, porque además inciden gran cantidad de factores entramados. A su vez, lograr sociedades inclusivas, con políticas, culturas y prácticas inclusivas, construir sociedades más justas, equitativas y solidarias, resulta aún



más complejo. Mencionaré algunos desafíos de las ONGS/PCDF para avanzar en esta conquista:

- Representar y defender el derecho a la inclusión educativa y social, con un compromiso ético con el cambio, con objetivos claros y prácticas coherentes; sin confundir inclusión educativa con integración o segregación. Como afirma el Comité de la ONU: “la integración no garantiza automáticamente la transición de la segregación a la inclusión” (2016, p. 4). Y los gobiernos regionales y organismos internacionales, a la hora de convocar a la participación, deberían convocar a las ONGS/PCDF inclusivas, en sus políticas y en sus prácticas y sin fines de lucro.
- Dar primacía a la defensa y gestación de transformaciones educativa, sociales y políticas, por sobre la oferta de servicios de la ONGS/PCDF, para encaminar la inclusión como proyecto de vida y de sociedad, fortaleciendo la autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad.
- Fortalecer y apoyar la participación de personas con discapacidad en las ONGS/PCDF, la autogestión, como el trabajo cooperativo y en red. El Comité de la ONU afirma que las organizaciones de personas con discapacidad “Solo pueden ser aquellas dirigidas, administradas y gobernadas por personas con discapacidad y la mayoría de sus miembros han de ser personas con discapacidad” (2018, p. 3) y que “El papel de los padres, los familiares y los cuidadores en esas organizaciones debería consistir en empoderar y prestar asistencia a las personas con discapacidad para que estas tengan voz y tomen el pleno control de sus vidas” (2018, p. 4).
- Trabajar en redes, tanto a nivel micro (comunidad educativa) como macroeducativo, coordinando entre ONGS/PCDF, otras organizaciones de la sociedad civil, organismos del Estado, organizaciones internacionales, etc., sea en trabajos puntuales o sistemáticos. Promover canales de comunicación abiertos, dinámicos, presenciales, virtuales, diversificados, según contextos y necesidades. El trabajo en red podría favorecer a superar el estatismo y falta de flexibilidad de algunas ONGS/PCDF, que analizamos anteriormente. En esto los organismos internacionales pueden ser claves en orientar rumbos, en colaboración con otros organismos regionales.
- Buscar información relevante y actualizada, experiencias innovadoras, identificar alternativas del contexto y las que se pueden generar que sean inclusivas.
- Formar a las personas con discapacidad y sus familias, a profesionales, a docentes y a directivos y demás miembros de las comunidades educativas, como a otros miembros de la sociedad civil, en los derechos de las personas con discapacidad, en la identificación de barreras y como suprimirlas, en los accesos, ajustes y apoyos necesarios, en estrategias para un trabajo conjunto cooperativo, promoviendo el compromiso ético con la transformación.
- Concientizar y sensibilizar a la sociedad civil, a los medios de comunicación, difundiendo principios y experiencias inclusivas, promoviendo una cultura inclusiva. En este sentido, resulta interesante incorporar el enfoque del llamado

“Marketing Social”, en tanto el marketing al servicio de la transformación y el mejoramiento social, con sentido ético.

- Exigir la participación activa en la elaboración y en el seguimiento de planes y programas de inclusión educativa y social, a nivel local, regional, nacional e internacional.
- Gestionar las ONGS/PCDF como organizaciones inclusivas e inteligentes, capaces de reflexionar sobre sí mismas y mejorar en consecuencia; realizando un planeamiento estratégico de acciones en función de objetivos inclusivos y alineados a la Convención, encarado desde una mirada proactiva para resolver los problemas que pueden irse presentando a futuro, y no sólo del presente, con acciones estratégicas para obtener y sostener recursos humanos y económicos y con una evaluación continua para la mejora.

*Después de estos 25 años ¿es posible la transformación deseada?*

La Declaración de Salamanca significó peldaños fundamentales para progresar hacia una educación y una sociedad inclusiva. Significó una orientación y a su vez, una herramienta clave para las ONGS/PCDF. Y en estos 25 años se fueron dando avances en las políticas (como lo es la CDPD), en culturas y prácticas educativas y sociales, con impacto concreto en la mejora de la vida de las personas con discapacidad y sus familias, de la comunidad.

La inclusión educativa demanda una transformación profunda, compleja y que abarque todos los ámbitos de la sociedad y de la vida de las personas con discapacidad. Por tanto, es una transformación que debe fortalecerse en el tiempo, aunando esfuerzos, sistemáticos y sostenidos, monitoreando cambios y renovando acciones. Pero es posible, como ONGS/PCDF contribuir, en mayor o menor medida, para movilizar transformaciones, quizás con pequeños aportes. Sumando esfuerzos en Redes dichos aportes podrán ser más significativos.

Cabe aquí destacar dos metas de la Agenda 2030 de la ONU (2015): para una educación de calidad “De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (Meta 4.5 ), para la paz, la justicia y las instituciones sólidas “Garantizar la adopción en todos los niveles de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades” (Meta 16.7). Estas metas, entre muchas otras, fortalecen el rumbo hacia una educación y una sociedad inclusiva y sostenible; a su vez, ponen en “agenda” las acciones para lograrlo, que las ONGS/PCDF debemos acompañar.

Desde nuestra Fundación Síndrome de Down para su Apoyo e Integración (FUSDAI), una ONGS/PCDF fundada en 1990 en Córdoba, Argentina, asumimos el compromiso de promover, antes una real integración, ahora una plena inclusión educativa, laboral y social de las personas con discapacidad, en especial intelectual, y la mejora de su calidad de vida y autodeterminación, buscando ser coherentes entre nuestros objetivos y prácticas concretas, ajustándonos a necesarias transformaciones. Una ONGS/PCDF con reducida infraestructura edilicia, ya que nuestro accionar no está centrado en brindar servicios dentro de nuestras paredes, sino en asesorar, orientar, apoyar, capacitar, sensibilizar, difundir, generar acciones, promover políticas... defender la inclusión en distintos ámbitos de la sociedad civil (escuelas comunes, empresas, organizaciones, gobiernos, sociedad,

etc.), incluso en países vecinos. Somos conscientes que hemos logrado hacer algunas contribuciones, pero es más la tarea que queda por delante. El trabajo colaborativo y en redes nacionales e internacionales nos da fuerza para continuar en la defensa por un presente y un futuro cada vez más inclusivo, más justo y equitativo.

## Referencias

- Díaz Velázquez, E. (2008) El asociacionismo en el ámbito de la discapacidad. Un análisis crítico. *Revista Intersticios*, 2(2), 183-195.
- ONU. (2006). *Convención internacional de los derechos de la persona con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable>
- ONU. (2012). *Observaciones finales del comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fARG%2fCO%2f1&Lang=es](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fARG%2fCO%2f1&Lang=es)
- ONU. (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopto-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- ONU. (2016). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. Observación general N° 4. Artículo 24: Derecho a la educación inclusiva*. Recuperado de: <https://rededucacioninclusiva.org/situacion-en-la-region/informes-y-documentos/comentario-general-n-4-sobre-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva/>
- ONU. (2018). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. Observación general núm. 7 (2018) sobre la participación de las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan, en la aplicación y el seguimiento de la Convención*. Recuperado de: [https://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos\\_hum\\_Base/CRPD/00\\_Observaciones%20generales%20CRPD.htm#GC7](https://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRPD/00_Observaciones%20generales%20CRPD.htm#GC7)
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- Yadarola, M. E. (2016). Diseño universal de la enseñanza para una educación inclusiva. *Revista Virtual RedEs*, 3, 26-41.

## Breve CV de la autora

### M<sup>a</sup> Eugenia Yadarola

Doctora en Ciencias de la Educación. Presidente (ad-honorem) de la Fundación Síndrome de Down para su Apoyo e Integración -FUSDAI-. Directora de la Línea de Investigación “Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Políticas y Prácticas”, Universidad Católica de Córdoba -UCC- (como Unidad Asociada al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET-). Directora de la Carrera de Posgrado de Especialización en Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad, UCC. Coordinadora del Programa de Inclusión de la Discapacidad en la Universidad-PROINDU-UCC-. Profesora de grado y posgrado en la UCC-Profesora en el Posgrado

*M. E. Yadarola*

en la Universidad Nacional de Córdoba. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0791-5716>. Email: [m.eugenia.yadarola@gmail.com](mailto:m.eugenia.yadarola@gmail.com)

## Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior

### Social/Educational Inclusion, in the Key of Higher Education

Sonia Brito <sup>1\*</sup>

Lorena Basualto Porra <sup>2</sup>

Luis Reyes Ochoa <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Chile, Chile

<sup>2</sup> Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

El artículo tiene como propósito problematizar la inclusión social y educativa, en clave de educación superior. Se parte del presupuesto que la educación es un quehacer esencial e irrenunciable del progreso de la humanidad que posibilita el desarrollo de las personas y potencia sus capacidades en aspectos morales, sociales y culturales. Se aborda el tema de la inclusión desde el desarrollo del binomio social y educativo, como una forma de enfrentar la educación desde una arista social, donde ella es considerada como un derecho humano, por tanto, intrínsecamente inclusiva. El abordaje de la temática se realizará desde una metodología bibliográfica documental, que considera como fuentes principales las orientaciones de la UNESCO, especialmente, la Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994), la política pública nacional y algunos autores que tratan críticamente el tema; desde esta revisión, se propone abordar la inclusión en la educación superior, desde una dimensión integral, expresada con el concepto social/educativa. De esta manera, el artículo propone una definición tipológica de inclusión que comprende los conceptos de pertenencia, igualdad, equidad y justicia social, dimensiones que debieran estar presentes en las políticas educativas de lo contrario, la inclusión continuará, paradójicamente, siendo excluyente.

**Descriptor:** Educación superior; Desigualdad social; Derecho a la educación; Bienestar del estudiante; Integración social.

The purpose of the article is to problematize social and educational inclusion, in the key of higher education. It assumes that education is an essential and inalienable task of the progress of humanity that enables the development of people and enhances their abilities in moral, social and cultural aspects. The issue of inclusion is approached from the development of the social and educational binomial, as a way of facing education from a social edge, where it is considered as a human right, therefore, intrinsically inclusive. The approach to the subject will be carried out from a documentary bibliographic methodology, which considers UNESCO'S guidelines as main sources, especially the Salamanca Statement and the framework for action for special educational needs (UNESCO, 1994), national public policy and Some authors who critically deal with the subject; from this review, it is proposed to address the inclusion in higher education, from an integral dimension, expressed with the social/educational concept. Thus, the article proposes a typological definition of inclusion that includes the concepts of belonging, equality, equity and social justice, dimensions that should be present in educational policies otherwise, inclusion will continue, paradoxically, being exclusive.

**Keywords:** University education; Social inequality; Right to education; Student welfare; Social integration.

---

\*Contacto: [sonia.brito@uautonoma.cl](mailto:sonia.brito@uautonoma.cl)

## **Introducción**

La educación, presenta distintas dificultades en diversas áreas, tales como la política pública, la economía, la gestión, la ciencia pedagógica, entre otras. Ahora bien, el tema de la inclusión en la educación superior suscita gran interés, puesto que la universidad es un lugar, donde se suele replicar/amplificar las segregaciones y desigualdades sociales que operan en otros ámbitos sociales.

La educación inclusiva, es considerada un movimiento cuyo propósito es ampliar la mirada respecto del sistema educativo, reconociendo el derecho innegable a la educación y el valor de la diversidad de los estudiantes. Este derecho humano universal, lo recoge la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), quien a principio de la década de los noventa manifiesta la necesidad de levantar políticas integradoras para jóvenes y adultos, en enseñanza secundaria y superior.

A pesar de esos acuerdos internacionales, en la actualidad aún existen niños, niñas y jóvenes que estar privados de ese derecho humano fundamental (UNESCO, 2005). En la misma línea argumental, la Declaración Universal de los Derechos Humanos señala, que el propósito de la educación es lograr el conocimiento y el desarrollo de todas las personas. La educación entonces debe ser inclusiva, fortaleciendo la reciprocidad y propiciando la paz (UNESCO, 2010). Por lo tanto, una educación de tipo inclusiva debe instar al desarrollo equitativo considerando las distintas visiones y miradas para su aplicación.

La amplitud del concepto de inclusión permite vincular la educación con aspectos sociales, culturales y políticos, que, en su conjunto, permiten el acceso, permanencia y resultados favorables de todas y todos los jóvenes, siendo prioritarios aquellos que se encuentran en riesgo o vulnerados en sus derechos (UNESCO, 2005). Desde esta perspectiva, “la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia la Educación para Todos, por lo que ha de concebirse como una política del ministerio de educación en su conjunto y de otros ministerios como los de salud, bienestar social o economía” (UNESCO, 2007, p. 39).

El propósito de la educación inclusiva es velar por un acceso universal de niños, niñas y jóvenes, a este sistema, potenciando lo estatal, pero también significa incorporar el componente de diversidad que agrega valor a las relaciones e intercambio y encuentro entre realidades y contextos. UNESCO (2007) manifiesta que, “Una de las finalidades de la inclusión es enfrentar la exclusión y segmentación social, por lo que una de sus principales señas de identidad es el acceso a escuelas plurales, que son el fundamento para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas” (p. 39). Esta perspectiva de reconocer lo diverso, instala desafíos al estado y a la sociedad, en tanto establecimiento de otras políticas como dispositivos que respondan de mejor manera a la construcción de prácticas y políticas inclusivas, como señala UNESCO (1994) es necesario que en el plano educacional se instalen políticas educativas integradoras.

Progresar en esta misión, es una labor de todos los sectores y actores sociales como señala UNESCO (1994), junto con el Ministerio de educación y las escuelas, en este propósito están involucrados los distintos actores sociales tales como; las familias, las organizaciones de voluntarios, las universidades, las empresas, los organismos internacionales, entre otros.

Para aportar en este empeño, OREALC/UNESCO (2007) articula asesorías técnicas, realiza promoción de políticas, articula prácticas inclusivas, desarrolla difusiones de publicación, investigaciones, evaluaciones y capacitaciones con el propósito de reunir datos e

información pertinente respecto de la educación inclusiva de la región. Estas acciones favorecen cambios en las concepciones, y prácticas de los distintos actores relacionados con la educación, aportando al despliegue de una agenda de educación para todos y todas. El traducir este derecho a prácticas concretas de ejercicio de igualdad, requiere de soportes estatales “que garantice el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados” (UNESCO, 2009, p. 9).

Lo anterior, exige visibilizar y valorizar los dispositivos, mecanismos y esfuerzos intelectuales realizados por diversas entidades y documentos programáticos. Algunos de ellos han sido señalados en la presentación del encuentro de Ginebra (UNESCO, 2008), donde se destaca el camino recorrido en la esfera de la inclusión. Se inicia, con la misma Declaración universal de los derechos humanos (ONU, 1948), pasando por hitos importantes como la Declaración de los derechos del niño (UNICEF, 1989), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), el Marco de acción de Dakar (2000), Educación para todos: Un asunto de derechos humanos (UNESCO, 2007), Conferencia de Ginebra (UNESCO, 2008); y otros más actuales como Invertir en la diversidad cultural y el diálogo Intercultural (UNESCO, 2009), Compendio mundial de la educación UNESCO (2010) y el Informe para dar seguimiento a la Educación en el Mundo (2017). Otros organismos han hecho esfuerzos al respecto como la UNICEF (2000), Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional; otros esfuerzos regionales como el documento del PNUD (2013), Informe sobre Desarrollo Humano; y otros más locales como la OCDE (2009), OCDE (2013) y MINEDUC (2017) relativas a la calidad e inclusión en la Educación Superior en Chile.

Junto a estos organismos, existen diversos investigadores, tales como, Booth y Ainscow, (2002), Díaz y van Grinkel (2006), Blanco (2009), Pedroza y Villalobos (2009), Rodríguez (1998), Rawls (2004), Díaz-Romero (2006), por nombrar algunos, que están preocupados por visibilizar y proponer metodologías con alcances éticos, económicos y sociales de la inclusión.

Para estas instituciones y autores, un sistema de educación inclusivo o integral debe proveer comprensiones de los derechos humanos y dispositivos para resguardarlos. Igualmente, debe procurar el perfeccionamiento en las personas en cuanto a las aptitudes para instaurar, preservar y ejercer los derechos humanos en la vida cotidiana.

No obstante, los discursos e intenciones, el informe sobre la Educación para Todos en el Mundo, (UNESCO, 2010), señala que aún existen 72 millones de niños que no acceden a la educación formal, siendo incipientes los esfuerzos por disminuir las brechas educativas. El promedio de escolarización en algunos países subdesarrollados es de 4 años, mientras que en otros más desarrollados es de 15 o 16 años. En otros países, ha mejorado levemente la tasa de matrícula en primaria; sin embargo, la brecha de desigualdad aumenta entre países ricos y pobres, respecto al promedio de años de escolarización. Son millones los jóvenes que egresan de la escuela sin haber adquirido la capacitación necesaria para integrarse con éxito en la población activa y, además, a uno de cada seis adultos del mundo se le impugna el derecho a aprender a leer y escribir.

La UNESCO (2007), en este sentido, confirma que “es necesario revisar los esquemas actuales de financiamiento de la educación para desarrollar los cambios necesarios para que el Estado cumpla su rol de garante del derecho de todos a una educación de calidad” (p. 11). En el entendido que los recursos estatales no responden eficientemente a los

requerimientos de la nación en materia de educación, máxime cuando se exige que ésta incorpore dimensiones como calidad, equidad, en contextos de diversidad cultural y social. Es por este motivo que el artículo propone abordar el tema de la inclusión en la educación superior desde el desarrollo del binomio social y educativo. De esta manera, la educación terciaria no puede considerar la inclusión sólo desde lo educativo, es decir, abordar temas como el ingreso, la permanencia, currículum, metodologías y evaluaciones, sin considerar la dimensión social, como el contexto cultural, lenguaje, familia, necesidades especiales, situación socioeconómica, perspectiva de género, entre otros.

Por tanto, se propone abordar la inclusión en la educación superior de una manera integral, donde la inclusión refiera tanto a necesidades educativas especiales, (UNESCO, 1994), como también a una educación para todos en perspectiva de derechos humanos (UNESCO, 2007). En ambos casos, los actores sociales desde la familia, el estado y los organismos internacionales son actores relevantes del proceso.

Para abordar estas temáticas, el artículo se ordena en tres apartados, en primer lugar se problematizará el concepto de inclusión en la educación superior en cuanto al reciente debate epistemológico y metodológico; en el segundo acápite se presentará la complejidad de la política pública y los mecanismos de inclusión que se han propuesto los establecimientos de educación superior en el contexto de la realidad nacional y, finalmente, se comparten algunos planteamientos con respecto a una propuesta de educación inclusiva social/educativa que se deriva de la Ley de educación superior.

## **1. Delimitación problemática inclusión social/educativa en clave de educación superior**

La inclusión educativa en educación superior es un campo de estudio reciente, por tanto, su delimitación, es materia de debate epistemológico y metodológico. Desde lo epistemológico se requiere situar la inclusión educativa en otros campos semánticos, rescatándolo de los análisis parametrales; y, desde lo metodológico, el esfuerzo es proporcionar un sustento de rigor científico a los análisis y prácticas en esta materia.

De esta manera, si se revisa la bibliografía existente sobre el tema, la inclusión educativa es concebida por la UNESCO (2005), como “un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p. 13). Desde el enfoque de Booth y Ainscow (2002), significa “crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas” (p. 16).

Desarrollar el tema de la inclusión, desde estas perspectivas, implica abordar el tema desde un enfoque integral, considerando las necesidades de todos y todo el estudiantado, bajo una dimensión cultural y comunitaria. En este sentido, desde la educación superior, el crear culturas inclusivas, requiere necesariamente reformar la universidad de acuerdo con nuevos cánones, donde se reconocen las desigualdades de base que tributan los estudiantes. Significa, por tanto, repensar el sistema educativo comenzando por el acceso y permanencia de los estudiantes a la Educación universitaria. Además, la construcción de políticas inclusivas emplaza a las instituciones a generar dispositivos y mecanismos que respondan contextualmente a las necesidades del entorno sociocultural de los estudiantes y el reconocimiento de las diversidades culturales.



Ahora bien, si se revisa lo que ha sucedido en el ámbito de la educación superior, un estudio sobre Educación Terciaria en Chile de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, señala que la “educación superior chilena ya había evolucionado de un sistema de élite a un sistema masivo en un periodo relativamente corto” (OCDE, 2013, p. 28). De hecho, a nivel mundial, “la matrícula en Educación Superior ha crecido constantemente, e incluso ha llegado a duplicarse, pasando de 100 millones de estudiantes en todo el mundo en el año 2000 hasta los 207 millones en 2014” (UNESCO, 2017) En Chile, en el año 2008 la matrícula en Educación Superior alcanzaba a 819.191 estudiantes; en el año 2017, esa cifra se eleva a 1.247.7466 (MINEDUC, 2017, p. 6).

De esta forma, la educación superior ha experimentado una expansión considerable, debido a las exigencias y presiones de actores sociales que antaño, no tenían acceso. Es por este motivo que la fisonomía tanto de la educación terciaria como de los estudiantes ha ido mutando progresivamente desde los años 50, donde el ingreso a la universidad era privativo para las elites que detentaban un determinado capital cultural y social. En la actualidad, el estudiantado es más diverso y complejo, puesto que proviene de diversos sectores sociales y culturales.

En razón de lo anterior, como materia de análisis y debate, es pertinente vincular la educación superior con la inclusión tanto social como educativa, por dos razones fundamentales: el primero refiere al hecho que el joven de los sectores sociales desfavorecidos debe superar las barreras económicas y sociales para acceder a la Universidad, por las consabidas desigualdades que arrastran de la formación escolar, y segundo, debe superar las condiciones y barreras culturales para equiparar las desviaciones y desventajas de un sistema inequitativo. Lo anterior, exige plantearse la pregunta, respecto del alcance del concepto de inclusión en la educación superior, pues no puede abarcarse sólo desde el área educativa, sino que además es perentorio incluir lo social, de allí el binomio propuesto de inclusión social/educativa. El primer alcance del neologismo refiere a la inclusión social, es decir la atención a grupos considerados prioritarios, por estar viviendo en situación social desventajosa, en estado de vulneración, discriminación o inequidad. Por su parte, el alcance de la inclusión educativa refiere a una noción y una práctica, en tanto, da cuenta de un anhelo y un horizonte de reconocimiento de derechos, esto es, la consideración y valoración de los sujetos y colectividades independientes de su grupo de procedencia, bajo el prisma de la educación en diversidad. Para que esto suceda, una condición *sine qua non* es igualar las oportunidades, erradicar las discriminaciones y potenciar las manifestaciones de cada particularidad, siendo el eje el reconocimiento de lo diverso.

Las prácticas inclusivas, de lo que se desprende una noción de inclusión social/educativa, refiere a la traducción de los principios sustentados en el respeto, tolerancia y justicia social. Por eso, los mayores obstáculos para traducir en la práctica estos cometidos, están en directa relación con la procedencia social y cultural de las familias de los/las jóvenes; puesto que lo primero que se debe superar son las barreras económicas, culturales e instrumentales, cuyo ejemplo paradigmático es la Prueba de Selección Universitaria (PSU), para luego superar las barreras de una carrera que exige el conocimiento y apropiación de un lenguaje propio totalmente ajeno al contexto social de los estudiantes, siendo esta una de los principales caudales de abandono de los jóvenes.

El segundo alcance del neologismo refiere a lo propiamente educacional, uno de los aspectos refiere al ingreso pues, si bien el acceso a las Instituciones de Educación Superior

se ha masificado, subsisten las desigualdades respecto de la política educativa, en cuanto las familias de los estudiantes deben pagar por la educación, aun cuando pertenezcan a los tres primeros quintiles de la población. Se puede aludir también, a las asimetrías profundas en la formación escolar, lo que redundaría en que los estudiantes deban elegir universidades que tengan bajas barreras de ingreso y muchas veces escasos soportes y mecanismos para su permanencia, por tanto, el estudiante sufre una doble exclusión.

Por su parte, la OCDE (2013), señala que:

*el hecho de que los estudiantes chilenos, o sus familias, tengan que pagar directamente una parte sustancial del coste de los cursos ha centrado la atención en la relación calidad-precio de la enseñanza y en las posibilidades de encontrar una carrera profesional que merezca la pena una vez obtenida la titulación. (p. 32)*

Los préstamos privados que obtienen los estudiantes y sus familias les generan un sobreendeudamiento, con altos intereses, que éstas no están en condiciones de asumir, lo que provoca cadenas de exclusiones en el acceso a la educación. Dicho de otro modo, “por cada estudiante de bajos recursos que con esfuerzos excepcionales logra acceder a la educación superior, cinco estudiantes de los sectores más acomodados ingresan a la Universidad sin mayores problemas” (OPECH, 2010, p. 3). Esta realidad también es destacada por la OCDE (2009), en su informe acerca de la educación superior en Chile, cuando señala que “los alumnos de escuelas municipalizadas que dan la Prueba de Selección Universitaria también tienen las más bajas posibilidades de aprobarla y obtener los puntajes más altos” (p. 28).

En la misma línea argumental, la OCDE (2009) agrega que:

*los colegios a los que van jóvenes de familias acomodadas tienen consistentemente mejores tasas de graduación de la educación media, preparación para la admisión a la universidad y éxito en la universidad. Una gran cantidad de alumnos de grupos de bajos ingresos y de escuelas municipales rinden la principal prueba de admisión universitaria en Chile, la PSU, pero tienen peores resultados que los que podrían predecirse de su tasa de graduación de la educación media. (p. 13)*

Esta falta de igualdad y equidad en el acceso a la educación superior se explican en razón de las desigualdades multisistémicas circulares, a las divergencias educativas y las diferencias culturales que se viven en el país. Todas ellas tienen un denominador común; las brechas económicas y políticas públicas segregadoras. Cabe recordar que, según la OCDE (2018a) Chile es uno de los países con más desigualdad en el mundo, alcanzando un coeficiente de Gini de 0,47, por tanto, las políticas públicas sociales impulsadas por los gobiernos de transición post dictadura, aunque se han hecho algunos avances, no han podido crear condiciones de igualdad (Urzúa, 2018).

Consecuencia de lo anterior, es el tercer alcance que se quiere presentar en cuanto que el acceso a la educación superior no asegura movilidad social, ni permanencia en las instituciones puesto que, en la actualidad, el ingreso a la educación superior no certifica entrar a los circuitos laborales remunerados acordes al esfuerzo económico y personal realizado por los estudiantes y sus familias. Para diferenciarse, las universidades, han inventado ciertas taxonomías en que se autoproclaman de excelencia, y no selectivas, por lo tanto, estos jóvenes siguen relegados a instituciones de educación superior que se autodenominan inclusivas y que operan desde la lógica de mercado y por consiguiente el estudiante responde como cliente sobre-endeudado.

Asimismo, Díaz y Van Grinkel (2006) ahondan en el tema agregando que:

*La educación no puede ser exitosa en cualquier contexto, es decir, no puede resolver por sí sola la desigualdad de los sistemas educativos y mucho menos la desigualdad en la sociedad. Además, debe ser suministrada de forma equitativa, continuada y permanente, sin ninguna discriminación social, comercial, económica o de otra índole.*  
(p. 52)

Como señalan estos autores, el nuevo profesional cuando egresa ha superado una barrera, sin embargo, ahora debe afrontar la desigualdad social a la hora de buscar un espacio en el mundo laboral donde el capital cultural y social de los egresados es un factor determinante. De hecho, la OCDE (2018b) ha realizado un estudio donde afirma que los niños de familia con ingresos más bajos en Chile demoran seis generaciones para alcanzar un ingreso medio. A esto se agrega que, en el mercado laboral, la inequidad es ostensiblemente desventajosa para el segmento femenino con respecto a las remuneraciones y el acceso a puestos estratégicos (CASEN, 2015).

Ahora bien, como se señalaba al principio del apartado, el concepto de inclusión está en proceso de debate epistemológico, pues “la transición a la educación inclusiva no es un mero cambio técnico u organizativo, es una evolución en un sentido filosófico bien definido” (UNESCO, 2018b, p. 18). De hecho, es necesario enfrentar la paradoja que el mismo concepto de inclusión alude a discriminación, pues sugiere un sujeto excluido por otro, que ahora desea incluir. Por tanto, implícitamente, se está refiriendo a una exclusión ya sea de tipo racial, espacial, territorial, educativa, entre otras, pero que segrega y se refleja en diferentes ámbitos de la vida social y en definitiva marca una manera de estar con el otro y de convivir.

Es por este motivo que, si se esboza una definición tipológica del concepto de inclusión, es necesario, que esté presente el concepto de pertenencia, pues como señala el documento de Ginebra “Una escuela inclusiva tendrá una cultura que promueva el sentimiento de pertenencia y de interrelación y en la que cada uno sienta que se le considera como individuo” (UNESCO, 2008, p. 12).

A su vez, los conceptos de igualdad y equidad resultan fundamentales para caracterizar la inclusión, pues la educación es un derecho humano, de allí los esfuerzos de las UNESCO (1990) por instalar el concepto de una educación para todos. A su vez, la equidad, representa la igualdad en casos especiales, es por eso que “las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones” (UNESCO, 1994, p. 21). En definitiva, la inclusión es justicia social que, como sostiene Rawls (2004) abre oportunidades para todos y que se caracteriza, según (Sen, 2000), por ser una experiencia social que busca la igualdad de posibilidades, con el propósito de lograr un nivel de bienestar elemental para todos los ciudadanos y ciudadanas.

## **2. Políticas públicas e inclusión educativa en la educación superior**

En el primer apartado se ha problematizado sobre el concepto de inclusión en la educación superior y se ha indicado la necesidad de plantearlo desde el binomio social/educativo considerando una definición tipológica de pertenencia, igualdad, equidad y justicia social. En este segundo acápite, se presentará la complejidad de la política pública y los mecanismos de inclusión que se han propuesto para todos y todas las estudiantes de la educación superior en el contexto de la realidad nacional. Esto, porque la inclusión

social/educativa se propone en la dinámica que señala la UNESCO (2008) de crear una cultura inclusiva lo cual, necesariamente, incluye políticas y prácticas inclusivas.

Ahora bien, a modo de diagnóstico, se observa cómo en las últimas décadas se puede visibilizar que existe una debilidad en las políticas públicas, referidas a la inclusión educativa en educación superior, puesto que el alcance de ellas refiere a políticas compensatorias que se traducen en becas (entre otras), que intentan equiparar las desviaciones de un sistema económico y social inequitativo. Por tanto, existe un discurso más bien ambiguo y escasamente comprometido con la Educación Superior. Se constata que las Universidades siguen concibiendo al estudiante universitario “heredero” de un patrimonio cultural, que conoce y está apropiado de los códigos hegemónicos, cuestión absolutamente irreal. Por tanto, los discursos, los lenguajes, como las metodologías y didácticas reproducen desviaciones y efectos paradójicos.

Las universidades han hecho eco del problema de la desigualdad y la dependencia, implementado una serie de mecanismos que buscan la inclusión. Entre ellas, han abierto la oferta de carreras, dentro de la lógica del mercado, han flexibilizado los estándares de ingreso, generando becas y ayudas institucionales, propedéuticos, tutorías, consejerías. Sin embargo, la mayor posibilidad de acceder a las instituciones de educación superior no ha logrado romper con la desigualdad ni tampoco ha permitido una mayor diversidad cultural.

Por tanto, la inclusión refiere al ejercicio del acceso universal de los jóvenes que, históricamente, no han tenido posibilidad de ingresar a la educación superior. Actualmente, esta cuestión –al parecer está resuelta– dada la gama de entidades con ofertas de lo más variopinto, no obstante, la permanencia de esos jóvenes no necesariamente está mediada con políticas y mecanismos de nivelación que permitan comprender los nuevos códigos y lenguajes de esa instancia de formación. Es así, como un estudio realizado con estudiantes universitarios de sectores populares en Argentina, señalan que la deserción se debe muchas veces a condiciones extra académicas como el condicionamiento socioeconómico y por la incompatibilidad que resulta combinar tareas académicas, laborales y familiares. Incluso, factores como el espacio en la casa, condiciones adecuadas de espacio y silencio, afectan las tareas propias de los estudiantes universitarios (Linne, 2018).

Es así como se cataloga al joven desde la carencia, porque no es portador de las claves que el académico ha perpetuado en su imaginario, se le exige como una especie de “cultura académico-universitaria”, que “invisibiliza las desiguales trayectorias socioeducativas con las que cuenta cada estudiante al momento de ingresar al ciclo superior” (Linne, 2018, p. 139). Según Ramírez y Maturana (2018), los estudiantes necesitan hacer un proceso de aculturación donde debe “desaprender prácticas adquiridas durante su experiencia escolar para desarrollar nuevas estrategias de pensamiento, planificación y prácticas sociales que le permitan insertarse en el sistema de educación superior” (p. 156).

De esta manera, se sigue reproduciendo prácticas, estilos de enseñanza como si fueran los herederos, más aun, existe *a priori* una discriminación hacia estos jóvenes, al compararlos con jóvenes estudiantes de entidades públicas o con su propia formación. Resultado de ello, es la desesperanza de jóvenes que ingresan a la educación superior en busca de nuevos horizontes, pero muchas veces abandonan los estudios por bajos rendimientos y terminan arrastrando una alta deuda. Por tanto, además de perpetuar la situación de desigualdad, se suman deudas eternas y sueños incumplidos. Así lo demuestra el estudio realizado por

Ramírez y Maturana (2018), al señalar que la deserción en primer año de los estudiantes más vulnerables alcanza un 32%, cifra que está ligada con un bajo rendimiento en las notas de enseñanza media y bajo puntaje en la PSU.

La inclusión, entonces, requiere compromisos éticos tanto de las instituciones de educación superior, como del Ministerio de educación y particulares, puesto que los jóvenes y sus familias depositan confianza y esperanza de movilidad social que nunca llegan, debido a que la educación está en manos del mercado. La universalización de la Educación Superior, demanda como imperativo moral la regulación de las universidades, revisión de los planes de estudio y monitoreo permanente de los procesos de calidad y pertinencia de la gestión que evidencie las políticas y dispositivos. Un instrumento posible es la acreditación, aunque no necesariamente es efectivo, ejemplo de ello son los diversos planteles educacionales que se han cerrado en Chile por declararse en quiebra, arrastrando los sueños de tantos jóvenes estudiantes que deben luchar por reintegrarse el sistema y donde la institución no se hace responsable de lo acontecido (Brito, Basualto y Berríos, 2019).

De esta forma, el arribo a la educación superior de jóvenes “otros”, requiere cambiar las claves de discusión y situar e imaginar una educación que considere las diversidades sociales que hoy ingresan a la educación superior universitaria. Lo anterior, necesita del reconocimiento que en esos espacios educativos se han experimentado transformaciones a nivel de cartografía, es decir, la emergencia de nuevos actores sociales, lo que implica un renovado arquetipo de gestión, y por tanto de instalación de propósitos con otros cánones. Por tanto, se demandan sistemas educativos que se ajusten en pertinencia a los contextos y requerimientos culturales, ideando una nueva entidad, que además de la preocupación por el saber/hacer, vuelque la preocupación por los sujetos que ingresan, los cuales necesitan apropiarse de los discursos y prácticas propias de la universidad.

El ejercer el derecho a la educación requiere necesariamente que sea inclusiva y que certifique el progreso y enseñanza para todos y todas. Esta debe plasmarse en una formación relevante, apropiada y situada, acorde a las diferencias contextuales y culturales, que aborde las metodologías de enseñanza y los ritmos de estudio. A modo de ejemplo, Linne (2018) plantea que los estudiantes de sectores populares de Argentina perciben la diferencia cualitativa de la educación superior con respecto a la educación secundaria cursada, la primera, se percibe de mayor intensidad en cuanto a la exigencia y autonomía para la cual no han sido preparados. Junto a lo anterior, ellos mismos perciben la diferencia de capital cultural con respecto a sus compañeros que han tenido la oportunidad de una mejor educación formal e informal, cuestión que se evidencia en aspectos fundamentales tales como, la lecto-escritura y el repertorio lingüístico.

La educación debe tener como sustento, la no discriminación, el acceso igualitario y la inclusión, considerando las diferencias como soporte de sociedades más equitativas y democráticas. Esta demanda social, en el caso chileno, ha sido posible debido a que los mismos jóvenes estudiantes, a través de los movimientos sociales han levantado la discusión política de la gratuidad en la educación superior, como señala Villota y Araya (2018) “estos jóvenes han sido capaces de relevar la importancia de la calidad de la educación y la tensión que generan las lógicas del mercado en este ámbito” (p. 103).

El cuestionamiento a la política de gratuidad es sí, verdaderamente, ella se consolida como un dispositivo de inclusión. Al respecto es necesario señalar, que hasta el 2015 la política pública poseía un modelo subsidiario para el ingreso a la educación superior; con la

implementación de la ley de gratuidad, el Estado considera que se trata de un derecho social. Sin embargo, se otorga solamente a algunos estudiantes que reúnen ciertas características socioeconómicas (Díaz-Romero, 2016), desde esta perspectiva, la inclusión económica es para algunos. Según el MINEDUC, (2018a) alcanza al 60% de la población más vulnerable. Junto con lo anterior, es necesario considerar que no todos los planteles de educación superior cumplen con los requisitos para acceder a la gratuidad y algunos han decidido no implementarla debido a la incertidumbre del costo económico asociado (Littin y Rubio, 2017). Por tanto, se trata de una ley de gratuidad donde los estudiantes pueden optar a algunas universidades, de modo que no se garantiza una elección universal, lo que se hace más complejo en las zonas del país que cuentan con menos centros educativos. De esta manera, el acceso a la educación abierta, plural y universal sigue siendo privilegio de algunos estudiantes que poseen las condiciones económicas para acceder a ella. Finalizando este punto, la ley de gratuidad que no es integralmente un dispositivo de inclusión, necesita ajustarse a lo planteado por la nueva Ley de educación Superior cuando señala que: “La educación superior debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias para que puedan desarrollar sus talentos” (MINEDUC, 2018b, art. 1).

### 3. Hacia una educación inclusiva integral

Desde los apartados anteriores, se desprende que, el concepto de inclusión emerge como un imperativo ético y una necesidad de visibilizar a aquellos sectores sociales y culturales excluidos. En este sentido, se concuerda con Blanco (2009) cuando señala que:

*romper el círculo vicioso de la exclusión educativa y social requiere en primer lugar visibilizar a los excluidos, porque no todos los marginados son “igualmente visibles”, identificar los obstáculos que enfrentan en los ámbitos educativo y social y desarrollar políticas intersectoriales que den respuesta integral a sus necesidades. (p. 88)*

En razón de esta urgencia, es que Educación 2030 (2015) propone como uno de sus objetivos para la educación del futuro “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos” (Objetivo 4). Al respecto, la Ley de Educación Superior incorpora la inclusión como un principio que debe regir a la educación terciaria, al respecto señala:

*El Sistema promoverá la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria. En este sentido, el Sistema promoverá la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad (MINEDUC, 2018a, art. 2e)*

Como se puede apreciar, el artículo refiere al acceso a la educación superior y su obligación de incluir a todos los estudiantes eliminando discriminaciones arbitrarias, en este sentido, norma el ingreso para que todos puedan acceder, dedicando una glosa a las personas con discapacidad. Al respecto, es necesario considerar que el documento de Salamanca (UNESCO, 1994) considera para la educación terciaria la dimensión inclusiva, lo cual es ratificado por la UNESCO (2004) cuando insiste en el tema del acceso a la educación superior. Por tanto, es importante que este elemento se haya incluido, en la Ley de educación Superior chilena.

Además, señala la Ley, el principio de inclusión, tiene su fundamento en el respeto y promoción de los derechos humanos pues señala, que la “discriminación arbitraria, atentan

contra los derechos humanos y la dignidad de las personas” (MINEDUC, 2018a, art. 2i). Como se señaló en el primer apartado, este aspecto, de contextualizar la inclusión como un derecho fundamental es propio de lo declarado por la UNESCO.

Finalmente, la Ley contempla “programas especiales de acceso, de carácter general, los que, de acuerdo con el principio de inclusión, deberán tener por objeto fomentar la equidad en el ingreso de estudiantes” (MINEDUC, 2018a, art. 13). El mismo texto legislativo, afirma que ya existen estos tipos de planes como el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), correspondiente a políticas de inclusión (MINEDUC, 2018a, art. 81a). Cabe señalar que este programa se inicia el 2014 con un programa piloto de cinco universidades, el cual consiste, en implementar la inclusión y la equidad en los sectores más vulnerables donde los estudiantes más talentosos que, se encuentran en el 15% de mejor rendimiento de sus establecimientos, podían optar al ingreso de algunas carreras universitarias sin necesariamente alcanzar el puntaje requerido por la Prueba de selección universitaria (PSU). Además, el programa se inicia desde la enseñanza media, donde se prepara académica, vocacional y psicológicamente a los estudiantes, además de acompañarlos los primeros años de vida universitaria (Toirkens y Osses, 2016).

Lo indicado anteriormente, es lo que señala la Ley de Educación Superior del 2018 con respecto a la inclusión, no existe más explicitación del tema, por tanto, queda reducido, principalmente, a la igualdad en el acceso. Los estudios al respecto, según (Ramírez y Maturana, 2018) han relevado que, para el Ministerio de Educación, lo más importante es asegurar la inclusión desde el acceso y la permanencia, de modo que las políticas públicas se han enfocado en este ámbito, por tanto, los jóvenes beneficiados pertenecerían a un grupo socioeconómico deficitario, o bien, a jóvenes con alguna discapacidad, dejando de lado otro tipo de exclusiones.

En este sentido, la Ley de Educación Superior, invisibiliza una serie de rostros que culturalmente han sido marginados del desarrollo político, social y económico del país. Entonces, si bien hay un acento en la inclusión del acceso, queda la duda si realmente todos tienen la información y las condiciones tecnológicas y sociales para acceder a la educación terciaria. Es más, como ya se ha señalado, muchas veces la problemática no es sólo ingresar, sino mantenerse, y en este sentido la universidad también debe incluir políticas que eviten la deserción. Es por este motivo que se extraña en la ley de educación superior, una visión más integral de la inclusión que asuma otras dimensiones en el ámbito de participación, igualdad, equidad y justicia social/educativa. Es así, como en un estudio realizado por Vásquez y Alarcón (2016) sobre la inclusión en las universidades chilenas, afirman que una de las dimensiones más desarrolladas por las universidades es la admisión del alumnado, junto a otros tópicos como el respeto en el trato personal de los estudiantes, el reconocimiento de la persona y una filosofía compartida de la inclusión. Otros aspectos relacionados como ayudar a la adaptación y el acompañamiento de los estudiantes, disminuir prácticas discriminatorias, involucrar instituciones de la propia localidad, promover el trabajo en conjunto, quedan en deuda ante las políticas y culturas inclusivas promovidas por las universidades. Ahora bien, estos indicadores están en estrecha relación con el concepto de inclusión que manejan estas instituciones.

Para finalizar, según lo planteado por diferentes documentos de la UNESCO, la inclusión no puede reducirse al tema del acceso, es por este motivo que en el artículo se ha propuesto el binomio de inclusión social educativa. De allí que, las universidades deberían considerar diversas dimensiones de la inclusión, como señalan Lizama, Gil y Rahmer (2018), los

factores que debieran estar presentes en una visión de inclusión integral, específicamente, en las universidades podría ser: desde lo social, factores socioeconómicos, la realidad familiar, las creencias y expectativas del estudiante; además de considerar los obstáculos relativos a barreras económicas, información, capital social y cultural, redes de apoyo en el mercado laboral. Por su parte, desde lo educativo, es necesario considerar la trayectoria del estudiante en cuanto a la educación preescolar, primaria y secundaria, barreras de admisión, desafíos de retención y titulación oportuna.

Es por este motivo, que una educación inclusiva integral en la educación superior es una tarea por realizarse sobre todo si se tiene en cuenta lo señalado por la UNESCO (2017), en cuanto que, el logro del desarrollo equitativo y sustentable está supeditado a los cambios de actitudes y prácticas hacia las mujeres, los migrantes, las personas con discapacidad, las minorías étnicas, religiosas, los refugiados, entre otros, es decir, los grupos históricamente excluidos. Lo anterior, requiere hacer ejercicios ciudadanos de empoderamiento, de transformaciones estructurales y de cambios profundos en la forma de entender el mundo. Considerando todos estos elementos señalados y otros emergentes, es que la educación superior necesita transitar hacia un concepto de inclusión integral, para la cual es necesario el apoyo de la política pública y la gestión institucional.

#### **4. Conclusión**

La educación superior ha implementado una serie de mecanismos para que los jóvenes de diversos sectores puedan ingresar a ella y, de esa manera, cumplir el sueño de ser profesionales. Sin embargo, cuando se aborda el concepto de inclusión desde una perspectiva amplia, se descubren diversas dificultades, al modo de abordar el tema por parte de las instituciones de educación superior. Así, la inclusión educativa necesita crear instancias inclusivas en la trayectoria curricular y educativa del estudiante, de lo contrario la tasa de deserción aumenta, porque no se ha podido superar la desigualdad del sistema educativo primario y secundario. Por su parte, la inserción al mundo laboral para un estudiante que no posee el capital social, cultural ni redes de contacto, es extremadamente difícil por lo que las universidades también deberían acompañar en ello y realizar un seguimiento de sus egresados.

Hasta aquí se ha referido a temáticas propias educativas, sin embargo, la propuesta del artículo es afirmar que una política inclusiva educacional en la educación superior y, eventualmente a todo nivel, no puede ser eficiente, si no se considera la dimensión social. Así, temáticas como la familia de origen, situación socioeconómica, creencias, historia, no pueden estar ajenas a la hora de proponer trayectorias educativas. A su vez, la misma vida universitaria necesita estar organizada desde una perspectiva de inclusión, propiciando en los estudiantes relacionarse con las diferentes personas y cosmovisiones que conviven en una universidad. Sin olvidar, que la institución forma parte de un contexto cultural donde la diversidad es aún mayor y que, en definitiva, será el mundo al cual está llamado a servir como profesional.

Propiciar una dinámica de inclusión educativo/social, demanda que las universidades trabajen planes de acción donde converjan todos estos elementos y así destinar recursos a una política integral de inclusión, la cual debiera estar apoyada en la política pública educativa.



Del mismo modo, es necesario problematizar desde diversas disciplinas la categoría inclusión, puesto que, a menudo, alude a aspectos socioeconómicos, lo que permite desplegar mecanismos y dispositivos de nivelación o de acciones afirmativas ante un sistema social extremadamente inequitativo y desigual. En este sentido, su conceptualización y su práctica son remedial y jerárquica, es decir, existen aquellos que tienen el poder y el capital para incluir. La idea es ir empujando los campos semánticos para nombrar, comprender y desplegar la categoría inclusión desde la lógica del pertenecer. Lo anterior, requiere de políticas públicas sociales universales justas y prácticas culturales de equiparidad y respeto a las diversidades.

## Referencias

- Blanco, A. (2009). *La atención educativa a la diversidad: Las escuelas inclusivas. En experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Brito, S., Basualto, L. y Berríos, A. (2019). *El estado y la educación. De la industria/manufactura a Centro del saber-formador de personas*. Recuperado de <https://www.lemondediplomatique.cl/El-Estado-y-la-educacion-de-la.html>
- CASEN. (2015). *Ampliando la mirada sobre la pobreza y la desigualdad. Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social.
- Díaz, M. A. y Van Grinkel, H. (2006). Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional. En Global University Network for Innovation. (Ed.), *La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (pp. 37-57). Barcelona: Mundiprensa.
- Díaz-Romero, P. (2016). *Gratuidad en la educación superior y su impacto en la equidad*. Recuperado de <http://www.uchile.cl/noticias/118907/gratuidad-en-la-educacion-superior-y-su-impacto-en-la-equidad>
- Díaz-Romero, P. (2006). *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 129-147. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100129>
- Littin, C. y Rubio, M. J. (2017). *Educación superior: Gratuidad en el debate informativo*. Santiago de Chile: Fundación superación de la pobreza.
- Lizama, O., Gil, F. y Rahmer, B. (2018). *La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: USACH.
- MINEDUC. (2017). *Educación superior e inclusión*. Recuperado de <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/>
- MINEDUC. (2018a). *Ley 21091. Sobre educación superior*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/N?i=1118991&f=2018-05-29&p=>
- MINEDUC. (2018b). *Más de 97 mil estudiantes accedieron a gratuidad en la primera asignación 2018*. Recuperado de <http://www.gratuidad.cl/2018/02/20/mas-97-mil-estudiantes-accedieron-gratuidad-la-primera-asignacion-2018/>

- OCDE. (2009). *La educación superior en Chile. Organización para la cooperación y el estudio territorial*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- OCDE. (2013). *La educación superior en Chile el aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación
- OCDE. (2018a). *Estudios económicos de la OCDE*. Santiago de Chile: OCDE.
- OCDE. (2018b). *¿A broken social elevator? How to promote social mobility*. Santiago de Chile: OCDE.
- ONU. (1948). *Declaración universal de derechos humanos*. Recuperado de [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)
- OPECH. (2010). *Acceso a la educación superior: El mérito y la (re) producción de la desigualdad*. Recuperado de <http://www.opech.cl/inv/analisis/acceso.pdf>
- OREALC/UNESCO. (junio, 2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión en *la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Pedroza, R. y Villalobos, G. (2009). Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en Argentina, Bolivia y Venezuela. *Revista de la Educación Superior*, 38(152), 33-48.
- PNUD. (2013). *Informe sobre desarrollo humano 2013. El ascenso del sur: Progreso humano en un mundo diverso*. Córdoba: PNUD.
- Ramírez, L. y Maturana, J. (2018). Significado del proceso de inserción a la vida universitaria: Desde una perspectiva de aprendizaje como práctica social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 149-162. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100149>
- Rawls, J. (2004). *Teoría de la justicia*. Ciudad de México: FCE.
- Rodríguez, R. (1998). Educación y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 3(6), 317-345.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Toirkens, J. y Osses, S. (2016). Estudiantes talentosos de contextos vulnerables y su ingreso a carreras de medicina. *Revista Médica de Chile*, 144, 534-543. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872016000400018>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Jomtien: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar: UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Educación superior en una sociedad mundializada*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Informe mundial: Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.
- UNESCO. (marzo, 2007). Educación para todos: Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión en *la II Reunión intergubernamental del proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe (ETP/PRELAC)*. Buenos Aires: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Invertir la diversidad cultural y el diálogo Intercultural*. París: UNESCO.

- UNESCO. (2010). *Compendio mundial de la educación. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Costos y compromisos asociados con el financiamiento de la educación para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Informe para dar seguimiento a la educación en el mundo*. París: UNESCO.
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de [https://www.unicef.cl/web/informes/derechos\\_nino/convencion.pdf](https://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/convencion.pdf)
- UNICEF. (2000). *Ciclo de Debates: Desafíos de la política educacional. Tensión entre derecho a la educación y libertad de enseñanza*. París: UNICEF.
- Urzúa, S. (2018). *La batalla contra la desigualdad en Chile*. Santiago de Chile: Libertad y Desarrollo.
- Vásquez, B. y Alarcón, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas. Del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento Educativo*, 53(2), 1-19. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.9>
- Villota, Y. y Araya, J. (2018). Juventud, comunicación y movimientos sociales. En S. Brito y L. Basualto (Eds.), *Juventudes y jóvenes. Perspectivas desde la formación integral* (pp. 91-107). Santiago de Chile: UCSH.

## Breve CV de los autores

### Sonia Brito

Doctora en Ciencias de la Educación, mención educación intercultural por la Universidad de Santiago de Chile. Magister en Educación Superior por la Universidad Andrés Bello de Santiago Chile. Asistente Social por la Universidad Tecnológica Metropolitana. Académica en la Universidad Autónoma de Chile. Participó como investigadora principal en investigaciones acerca de los Jóvenes, la perspectiva de género, la democracia, participación social y la inclusión en la Educación Superior. Compiladora de 6 productos editoriales en formato libro, como, por ejemplo, "Formación transversal y competencias genéricas en Universidades. Clave para una renovación curricular con compromiso social". ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1211-1125>. Email: [sonia.brito@uautonoma.cl](mailto:sonia.brito@uautonoma.cl)

### Lorena Basualto Porra

Magíster en Teología por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciada en Ciencias Religiosas y Profesora de Religión y Moral en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Académica Adjunta en la Escuela de Ciencias Religiosas de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Participó en la investigación: "Jóvenes y perspectivas de género. Un estudio desde las estudiantes de la UCSH". Es compiladora de publicaciones como "Juventud (es) y jóvenes; perspectivas desde la formación integral UCSH. Experiencias académicas desde diversos espacios formativos. Santiago: UCSH" y autora del artículo "La tensión entre una espiritualidad desde abajo y una espiritualidad desde arriba Paradojas de la Exhortación Apostólica Amoris Laetitia". ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8780-0841>. Email: [lbasualtop@ucsh.cl](mailto:lbasualtop@ucsh.cl)

### Luis Reyes Ochoa

Doctor en Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla, España. Magíster en Educación mención Curriculum Educativo (UMCE). Profesor IPES Blas

Cañas. Académico del Instituto Interdisciplinario en Pedagogía y Educación (IPE), Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Co-autor y compilador del libro “Desafíos y tensiones en la Gestión del Currículo: Teoría y Práctica” y compilador de libros como “Docencia universitaria. Reflexión desde la práctica” y “Formación transversal y competencias genéricas en universidades. Clave para una renovación curricular con compromiso social”. Cuenta con experiencia de más de 25 años en docencia e investigación en Currículum, Didáctica y Formación de Profesores en universidades públicas y privadas.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6070-6169>. Email: [lreyeso@ucsh.cl](mailto:lreyeso@ucsh.cl)

## Del Mensaje de Salamanca a la Educación Superior Inclusiva: Un Itinerario por Completar

### Salamanca's Message to the Inclusiveness of Higher Education: An Itinerary to Be Completed

Rafael Félix Bell \*

Belinda Marta Lema Cachinell

Emma Zulay Delgado Saeteros

Alejandro Nicolás Lema Cachinell

Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional, Administrativa y Comercial, Ecuador

El objetivo del presente artículo consiste en reflexionar acerca de la comprensión y el carácter de la educación superior inclusiva, en lo referido a las personas con discapacidad, y su desarrollo en el Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional, Administrativa y Comercial (ITF) de Guayaquil, Ecuador, como expresión de la respuesta a la necesidad de avanzar hacia el cumplimiento de los objetivos de este complejo proceso, completando de esa manera el itinerario delineado en Salamanca hace 25 años. Con la finalidad de dar cumplimiento al objetivo propuesto, se desarrolló una investigación con un enfoque mixto, para cuyo desarrollo se aplicaron métodos científicos de nivel teórico y empírico, que se emplearon en la revisión bibliográfica narrativa y en la aplicación de técnicas indirectas basadas en la recolección y análisis de datos extraídos de registros oficiales y reportes documentados del ITF, con el ánimo de aportar elementos para avalar el establecimiento de las dos sub-etapas por las que ha transitado y transita en la actualidad la educación superior inclusiva en el Instituto en la materialización del cumplimiento de su responsabilidad social, que resulta coherente con la indispensable y continua renovación y enriquecimiento de los propósitos de Salamanca en esta institución de educación superior.

**Descriptores:** Enseñanza superior; Derecho a la educación; Igualdad de oportunidades; Inclusión; Ecuador.

The purpose of this article is to ponder on the comprehension along with the nature of Inclusive Higher Learning in relation to people with disabilities within the "Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional, Administrativa y Comercial (ITF)" from the city of Guayaquil. Expressing the answer in regards to the need to advance towards the fulfillment of these complex objectives, in that way completing the itinerary outlined by Salamanca 25 years ago. With the purpose of fulfilling the established goal, we developed a research with a mixed approach, for its development there was scientific methods at a theoretical and empirical level that was applied, these were used for the narrative bibliography review and the applying of indirect techniques based on the collection of data extracted from official records from the ITF, with the aim of providing elements to support the establishment of the two sub-stages, whom have been busy in today's Inclusiveness of Higher Learning within the Institute, in the achievement of the goal its socially responsible for, that result with the indispensable, an ongoing renovation and enrichment of all of Salamanca's in the Institute of Higher Learning.

**Keywords:** Higher education; Right to education; Equal opportunity; Inclusion; Ecuador.

---

\*Contacto: [rafael.bell@formacion.edu.ec](mailto:rafael.bell@formacion.edu.ec)

Recibido: 15/08/2019

1ª Evaluación: 20/09/2019

Aceptado: 10/10/2019

## Introducción

En el numeral 48 del apartado C del marco de acción de la Declaración de Salamanca (1994) aparecen dos referencias a las universidades, específicamente, en el epígrafe titulado Contratación y Formación del Personal Docente. En el mismo, se resalta el papel consultivo de las instituciones universitarias y la necesidad que, desde ellas, se fomente la investigación en estrecho vínculo con la capacitación para contribuir al logro de los objetivos y compromisos aprobados en esa ciudad española por los representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en el mes de junio de 1994.

Las escasas referencias a las universidades y la ausencia de alusión alguna a la educación superior en los citados documentos responden a las finalidades y objetivos de la conferencia en la que fueron aprobados, cuyo foco de atención fue la educación básica, la promoción y el logro de la educación para todos, con énfasis en el alumnado con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, con el paso de los años y como resultado de los avances en la aplicación de políticas educativas alineadas a los objetivos de la Declaración de Salamanca, sus efectos se comenzaron a percibir también en la educación superior, poniendo a prueba la verdadera y plena articulación del sistema educativo, lo que presupone la conexión y las posibilidades del tránsito fluido de los estudiantes por sus distintos niveles y subsistemas.

Consiguientemente, la proclamación de la educación inclusiva como un principio de la educación no podía limitar su alcance a determinados eslabones del sistema de educación, sino que requería su reconocimiento y valoración, como apuntan Escudero y Martínez (2011, p. 88) “como un derecho esencial que ha de garantizarse a todas las personas, sin ningún género de discriminación o exclusión, es un valor y un principio fundamental, abiertamente ideológico, no fáctico”.

Todo ello dictaba la necesidad de completar en la educación superior el itinerario que tuvo su principal punto de partida en Salamanca y cuyo recorrido parece plantear una travesía interminable hacia la conquista del máximo desarrollo posible de las potencialidades de todos los estudiantes, incluidos quienes presentan alguna discapacidad y se forman como profesionales en distintas Instituciones de Educación Superior (IES).

En ese contexto, la Declaración Mundial para la Educación Superior de la UNESCO (1998), que retoma el espíritu de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y con posterioridad la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), se convirtieron en los sustentos normativos capaces de contribuir a forjar una nueva visión de la educación universitaria orientada a la promoción de las transformaciones que aseguren “que las personas con discapacidad accedan –sin discriminación y en igualdad de condiciones al resto– a la educación superior, a la formación profesional, a la educación para adultos y al aprendizaje a lo largo de la vida”(Moriña, Cortés y Molina, 2015, p. 163).

Desde esa perspectiva, considerando el paulatino crecimiento actual y prospectivo de la matrícula de estudiantes con discapacidad en distintos escenarios de aprendizaje de la educación superior, como es el caso del Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial (ITF) de Guayaquil, Ecuador, el objetivo del presente artículo consiste en reflexionar acerca de la comprensión y el carácter de la educación superior inclusiva y su desarrollo en el ITF como expresión de la respuesta a la

necesidad de avanzar hacia el cumplimiento de los objetivos de este complejo proceso, completando de esa manera el itinerario delineado en Salamanca hace 25 años.

## **1. Fundamentación teórica**

### **1.1. *Comprensión de la educación superior inclusiva***

Tal y como ocurre con la definición de educación inclusiva en general, de la que con posterioridad a la Declaración de Salamanca (1994) se han generado múltiples formulaciones e interpretaciones, la situación referida a la educación superior inclusiva también se caracteriza por diversidad de enfoques, perspectivas, propuestas conceptuales y formas de aplicación.

En este marco, Moriña (2004) citada por Ocampo (2013, p. 228) indica que “la educación superior inclusiva constituye un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativo-formativas del alumnado”.

Acevedo (2015) aborda la comprensión de la educación superior inclusiva como una estrategia vital para alcanzar el cumplimiento de la misión de las IES y el logro de los objetivos de la inclusión social, poniendo a prueba el nivel de respuesta de las instituciones para propiciar el máximo desarrollo posible de las capacidades subjetivas de sus estudiantes a partir del reconocimiento de su diversidad.

Según Maltseva y Boyko (2017), la educación superior inclusiva representa una nueva etapa de desarrollo del sistema general de educación, que presupone no sólo la participación en el proceso de aprendizaje y el desarrollo intelectual de las personas con discapacidad, sino también su desarrollo socio-profesional como premisa para contribuir al bienestar de la sociedad.

En síntesis, las definiciones esbozadas con anterioridad reflejan la esencia de la educación superior inclusiva como proceso o estrategia, pero siempre orientada a promover la formación profesional de nivel superior de la diversidad del estudiantado, incluidas las personas que presentan alguna discapacidad.

Precisamente en la solución de la tensión que se genera entre las particularidades de las necesidades educativas que se presentan en algunos estudiantes y las exigencias que plantean la formación y el desarrollo de las competencias del futuro profesional radica uno de los principales desafíos de la educación superior inclusiva, que resulta mayor en la misma medida en que las condiciones que generan las referidas necesidades educativas sean más complejas y su comportamiento en el tiempo se haga más prolongado.

### **1.2. *Carácter sistémico de la educación inclusiva***

De acuerdo con Rubtsova (2018), uno de los criterios fundamentales en la concepción y organización de los sistemas educativos es su estructura en forma de red, en la que se articulan sus distintos subsistemas y niveles para conformar la trayectoria educativa que cada persona ha de recorrer en distintas etapas de su vida.

El referido criterio encuentra un desarrollo normativo superior al ser asumido y refrendado en la legislación vigente en cada país, como Ecuador, donde en el artículo 351 de la Constitución de la República (2008, p. 162) se consagra lo siguiente:

*El sistema de educación superior estará articulado al sistema nacional de educación y al Plan Nacional de Desarrollo; la ley establecerá los mecanismos de coordinación del sistema de educación superior con la Función Ejecutiva. Este sistema se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global.*

Esta estructuración y articulación en red constituye un aspecto de vital importancia en el diseño y aplicación de las distintas políticas y principios educativos, pues debido a la interconexión existente entre los diferentes eslabones de la red educativa, las decisiones y cambios que se adopten en cada uno de ellos, repercutirán siempre, en mayor o menor medida, en otros.

Así, la educación inclusiva, cuyo mensaje a partir de la Declaración de Salamanca comenzó a calar cada vez con mayor profundidad en los distintos niveles de la educación básica, especialmente en la educación primaria, empezó a generar la necesidad de su aplicación en los niveles educativos subsiguientes, incluido el universitario, en los que la incorporación de estudiantes con discapacidad reclamaba una respuesta que no supusiera la negación de lo alcanzado con la gradual implementación de lo proclamado en Salamanca.

En ese camino resultaba esencial el desplazamiento del centro de los debates de las exhortaciones y fundamentos filosóficos, antropológicos, sociológicos, jurídicos, psicológicos y pedagógicos (Pérez Serrano, 2015) para avalar y acometer la inclusión, hacia las vías, métodos y procedimientos para lograr su realización en la práctica, que Loreman (2007) identifica como el paso del por qué al cómo.

A tal fin es indispensable garantizar las transformaciones en todas las esferas y ámbitos de la vida universitaria, dentro de los cuales resultan decisivos los siguientes:

- Componentes del ciclo para la educación inclusiva en la educación superior: transición/ingreso, permanencia con calidad, egreso efectivo, titulación y seguimiento.
- Procesos sustantivos de la educación superior: docencia, investigación y vinculación con la sociedad.
- Gestión. Generación de una cultura organizacional inclusiva.
- Infraestructura. Eliminación de todo tipo de barreras.
- Aspectos organizativos: agrupamientos, diversidad de modalidades y horarios de tutorías.
- Componentes didácticos: contenidos, metodologías, utilización de las tecnologías y evaluación.
- Formación inicial y permanente del profesorado.
- Subjetividad e intersubjetividad de los distintos agentes que intervienen en el proceso educativo.

La naturaleza y alcance de la educación inclusiva reflejada en las transformaciones en cada uno de los referidos ámbitos, revelan su carácter sistémico y asociado al mismo, su enorme capacidad potencial para propiciar un verdadero cambio de la educación superior que ha de estar orientado a no dejar inconcluso el itinerario propuesto en Salamanca. Indudablemente se trata de un proceso complejo, en el que las IES están llamadas no solo



a desempeñar un papel consultivo y de promoción de la investigación, como fue declarado hace 25 años, sino también a convertirse en modelos reales de la educación inclusiva en el eslabón más alto del sistema educativo y a generar, de esa manera, un impacto de gran trascendencia laboral y social. En consecuencia, el desarrollo de la educación inclusiva presupone una transformación cualitativa planificada de todo el sistema educativo, incluida la educación superior, dirigida a dar respuesta a las más diversas y cambiantes necesidades educativas de todos los estudiantes (Zinevich, Degtyareva y Degtyareva, 2016). Lógicamente la referida transformación no se produce de manera inmediata ni resulta homogénea. En cada país este proceso, si bien comparte principios y presupuestos comunes, tiene características particulares determinadas por factores políticos, económicos, sociales y culturales, que se comportan de un modo diferente en distintos contextos.

### ***1.3. La educación superior inclusiva en Ecuador***

En Ecuador, como ocurre en prácticamente todos los países, el marco legal de la educación superior inclusiva en relación con las personas con discapacidad, forma parte del ordenamiento jurídico y político del país, encontrando sus principales sustentos en la Constitución de la República (2008), en la Ley Orgánica de Educación Superior (2010), en la Ley Orgánica de Discapacidades (2012) así como en la Ley Orgánica de los Consejos Nacionales para la Igualdad (2014).

Los preceptos constitucionales, las políticas y directrices que emanan de los citados cuerpos legales confirman la existencia de un sólido marco para el reconocimiento y respeto de los derechos de las personas con discapacidad, pero la situación real de una parte importante de esta población requiere la transformación definitiva de los derechos que se proclaman en hechos que se plasmen en la vida.

La brecha existente entre los derechos consagrados y los hechos llamados a confirmar su pleno ejercicio, también está presente en la educación superior ecuatoriana, en la que, de acuerdo con Herdoiza (2015) apoyada en datos del INEC (2010), es muy bajo el porcentaje de personas con discapacidad que logran ingresar y concluir sus estudios de tercer nivel (6%) y es todavía inferior el porcentaje de aquellos que alcanzan un título de cuarto nivel (0,5%).

A propósito de este último aspecto, Ocampo (2016, p. 67) apunta lo siguiente: “los estudios de postgrado para PsD (personas en situación de discapacidad) representan un campo de trabajo escasamente explorado por la comunidad científica y profesional especializada, en materia de educación universitaria de tipo inclusiva”.

Como reflejo de ello, son muy pocas las personas con discapacidad que se desempeñan en calidad de profesionales universitarios, cuestión que también se hace evidente en los claustros de la educación superior, incluidas aquellas IES en las que se desarrollan carreras de grado y programas de maestrías relacionados con la atención a la diversidad y la educación inclusiva y entre cuyos profesores de manera muy excepcional se encuentra algún profesional con discapacidad, que de acceder por méritos propios a esos colectivos docentes, con su activa participación brindaría un ejemplo de enorme trascendencia académica, educativa y social. Desde la perspectiva de la diversidad, ello también aplica a los representantes de pueblos indígenas, afrodescendientes y de otros grupos históricamente excluidos.

Esta última aspiración, como otras muchas que se derivan del mensaje de Salamanca, tal vez se ubique dentro de los ideales de la inclusión que hoy pueden parecer difíciles de lograr o fuera de alcance inmediato (Escudero y Martínez, 2011), pero de todos modos no se debe dejar de trabajar y apostar por su cumplimiento, empeñándose en la superación de las barreras que obstaculizan la inclusión en el nivel universitario y en la remoción de las “restricciones de tipo económico, social, técnico y político que limitan profundamente el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad” (Espinosa, Gómez y Cañedo, 2012, p. 33).

Las barreras y limitaciones antes mencionadas se manifiestan de diversas maneras en la educación superior ecuatoriana, en cuyo contexto a veces el trabajo para el logro de los propósitos de la inclusión se reduce básicamente al cumplimiento del sistema de becas y al ofrecimiento de determinadas ayudas con la intención de favorecer el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad en la educación superior.

En ese sentido, las investigaciones consultadas, realizadas en IES ecuatorianas (Espinosa, Gómez y Cañedo, 2012; Esteves y Santos, 2014; Santiesteban et al., 2017) permiten resaltar la diversidad de factores que atentan contra el cumplimiento de los propósitos de la educación superior inclusiva, entre los cuales se incluyen los siguientes: carencia o desconocimiento de la existencia de servicios o programas de apoyo y acompañamiento a los estudiantes con discapacidad en su trayectoria educativa universitaria, persistencia de barreras que limitan la accesibilidad universal, escasa utilización de las funcionalidades de las TIC para favorecer el pleno acceso a la información, déficits de estudios e investigaciones sobre educación superior inclusiva, falta de integralidad y coherencia de las acciones que se acometen para garantizar la inclusión y las limitaciones en la preparación del claustro docente para desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje inclusivo.

No hay que obviar que, dado que los esfuerzos que se vienen desplegando para el logro de la educación superior inclusiva son todavía recientes (Bell, 2017; Herdoíza, 2015), no se cuenta con una tradición de inclusión en las IES, lo que genera dudas y cuestionamientos acerca de las posibilidades de éxito de tan complejo proceso en el nivel universitario en el que ha prevalecido y todavía sigue presente el rigor en la selección para el ingreso, que se expresa en la ponderación de los méritos, especialmente los de tipo académico y no se consideran en la misma medida las potencialidades, el interés, el compromiso y la perseverancia que las personas con discapacidad muestran para alcanzar diferentes metas en la vida (Santiesteban et al., 2017), lo que se maximiza en caso de contar con las ayudas y apoyos requeridos.

En medio de ese complejo panorama, una posición particular la ocupan los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos, que son tal vez la evidencia más palpable de la etapa de transición por la que atraviesa la educación superior ecuatoriana (Toscanini, Aguilar Guzmán y García Sánchez, 2016), que ha de encontrar en la educación inclusiva un poderoso resorte para concretar sus propósitos.

#### ***1.4. Renovación de la vigencia del mensaje de Salamanca en el ITF***

Al hilo de lo apuntado al término del apartado anterior, cabe resaltar que la aprobación de la Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Superior, en julio de 2018, constituye una clara expresión de la inaplazable necesidad de continuar transformando integralmente la educación superior ecuatoriana, uno de cuyos énfasis recae en el

redimensionamiento y la revalorización de los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos.

Las características de estas instituciones, entre las que sobresalen su manifiesta orientación práctica, su estrecha vinculación con la utilización de las posibilidades de las TIC, la preparación de sus graduados para acceder al mercado laboral en menor tiempo unido al creciente reconocimiento de la pertinencia e importancia de la formación técnico-tecnológica, hacen que sea cada vez mayor el interés que suscitan las carreras de este perfil en diferentes sectores de la población, del que también forman parte las personas con discapacidad.

Por consiguiente, el desafío de la educación inclusiva comenzó a hacerse presente, cada vez con más fuerza, en estas IES que asumieron el compromiso de completar un itinerario que continúa teniendo en Salamanca un punto de obligatoria referencia. Ese es el caso del Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial (ITF), de Guayaquil, una institución que tiene como misión la formación de profesionales y ciudadanos con responsabilidad social y ambiental, capaces de diseñar, ejecutar y evaluar procesos relacionados con la actividad productiva e innovación tecnológica.

Cabe significar que, en la proyección de su misión, la educación inclusiva es comprendida también como uno de los modos de materialización del cumplimiento de la responsabilidad social del ITF, lo que implica, en línea con lo señalado por Navarros y Luque (2017, p. 22) “un proceso permanente de mejora continua; el camino hacia un horizonte que nunca se puede alcanzar en su totalidad”.

En ese empeño, en la labor inclusiva acometida por el ITF a partir del año 2008, que marca el inicio de su actual etapa de desarrollo, se pueden distinguir dos sub-etapas fundamentales; la primera, que abarca los años del 2008 al 2014 y la segunda, que se desarrolla a partir del año 2015 hasta la actualidad.

Para el establecimiento de esta etapa con sus respectivas sub-etapas fueron considerados diferentes criterios con ajuste a lo señalado por Hernández Fernández y Pérez Véliz (2013, p. 444), quienes precisan que:

*Al considerar una etapa debe valorarse que la misma no constituye un trayecto temporal lineal, en el operan procesos de continuidad y discontinuidad, de saltos que no llegan a significar rupturas absolutas. A tales saltos y discontinuidades, los asumimos en calidad de sub-etapas, o momentos significativos dentro de una etapa determinada.*

En el caso de la trayectoria inclusiva del ITF, la primera sub-etapa, que puede ser ubicada aproximadamente entre los años 2008-2014, se caracteriza por la creación de las bases para impulsar la educación inclusiva, para lo cual se trabajó en la eliminación de barreras arquitectónicas, en la colocación de señaléticas en sistema Braille y en la preparación inicial del profesorado y de toda la comunidad educativa para el trabajo con estudiantes con discapacidad.

La segunda sub-etapa, que comenzó alrededor del año 2015, se caracteriza por la profundización del trabajo en torno a la educación inclusiva, lo que se refleja en los siguientes aspectos: sistematización de la preparación pedagógica, didáctica y metodológica del profesorado para la atención a la diversidad del estudiantado, la incorporación de un mayor número de estudiantes con discapacidad al ITF, el desarrollo de herramientas metodológicas para la inclusión entre las que se destacan la generación de comunidades de apoyo y las tutorías entre iguales (mentoring), la presentación de

ponencias y la publicación de artículos relacionados con las experiencias de educación inclusiva en el instituto en revistas nacionales e internacionales, la activa participación de los estudiantes con discapacidad en programas y actividades de vinculación con la sociedad así como la incorporación de problemáticas relacionadas con la discapacidad como temas de los trabajos de titulación de los futuros tecnólogos desde la perspectiva de las diferentes carreras que conforman la oferta académica institucional.

Derivado de la experiencia acumulada en toda esta etapa y luego del correspondiente estudio de pertinencia, el ITF elaboró y presentó el proyecto de la carrera Tecnología Superior en Educación Inclusiva, aprobada por el Consejo de Educación Superior del Ecuador mediante la resolución RPC-SO-03-NO.049 -20 L9 del 23 de enero del 2019. La aprobación de esta carrera marca un importante hito en el desarrollo de la labor inclusiva del Instituto de Formación, generando las condiciones para contribuir a la formación del talento humano capaz de asumir con compromiso el legado de Salamanca a fin de hacer posible la educación inclusiva a una mayor escala.

## 2. Método

La orientación del desarrollo del presente estudio estuvo guiada por la siguiente pregunta de investigación: a la luz del mensaje de Salamanca, ¿cuáles han sido las etapas por las que ha transitado el desarrollo de la educación superior inclusiva en relación con las personas con discapacidad en el Instituto Superior Tecnológico de Formación?

Para la búsqueda de la respuesta a la pregunta de investigación planteada se realizó un estudio con un enfoque mixto, para cuyo desarrollo se aplicaron métodos científicos de nivel teórico y empírico. Los métodos teóricos, en particular el análisis y la síntesis, la inducción-deducción y el método histórico lógico se emplearon para la revisión bibliográfica narrativa que aportó los principales referentes que fueron considerados en la elaboración del marco teórico de la investigación.

La revisión bibliográfica narrativa se realizó con la finalidad de resumir e informar acerca de diferentes aproximaciones a la comprensión y carácter sistémico de la educación superior inclusiva, precisando algunas características de la situación actual de este proceso en Ecuador como punto de partida para el esbozo de la experiencia inclusiva del ITF y su relación con la renovación de la vigencia del mensaje de Salamanca.

En esta primera etapa del estudio, dirigida a la construcción del marco teórico, fueron identificadas 32 fuentes de interés de acuerdo con el descriptor “educación superior inclusiva”, que fue asumido como principal criterio para la selección, se concentró en 19 (59,37%), de las cuales, 5 (26,31 %) corresponden al período entre el 2007 y el 2014, mientras 14 (73,68 %) se publicaron desde el 2015 hasta el 2018, lo que evidencia el nivel de actualidad de las fuentes consultadas, que de acuerdo con las lenguas en las que fueron publicadas se distribuyen de la siguiente manera: 15 en español, 3 en ruso y 1 en inglés.

Junto con la revisión bibliográfica se procedió a la aplicación de técnicas indirectas basadas en la recolección y análisis de datos extraídos de registros oficiales y reportes documentados del ITF, con el ánimo de aportar elementos para avalar el establecimiento de las dos sub-etapas por las que ha transitado y transita en la actualidad la educación superior inclusiva en el Instituto de Formación.

Para la obtención de los datos se establecieron las dimensiones e indicadores que se detallan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Dimensiones e indicadores

DIMENSIONES	INDICADORES
Docencia	Matrícula y permanencia de estudiantes con discapacidad. Estudiantes con discapacidad graduados. Preparación del profesorado para la educación inclusiva. Incorporación de resultados de experiencias y metodologías de educación inclusiva utilizadas en el ITF para el enriquecimiento de contenidos de diversas materias de las mallas curriculares.
Investigación	Publicación de artículos científicos referidos a la educación superior inclusiva. Ponencias referidas a la educación superior inclusiva presentadas en eventos. Trabajos de titulación de los graduados que guardan relación con la educación superior inclusiva.
Vinculación con la sociedad	Proyectos y actividades de vinculación relacionados con las personas con discapacidad. Estudiantes con discapacidad que realizaron sus prácticas pre-profesionales en el ITF.

Fuente: Elaboración propia.

Los criterios para el análisis de estos indicadores se basaron en el año de generación de cada dato correspondiente a las dimensiones establecidas, que reflejan diferentes aristas relacionadas con los procesos sustantivos de la educación superior, es decir, docencia, investigación y vinculación con la sociedad, siempre desde la perspectiva de la educación superior inclusiva en lo referido a las personas con discapacidad.

### 3. Resultados

La realización de la investigación posibilitó la identificación de los elementos que permitieron establecer que en la evolución de la labor inclusiva del ITF se distinguen dos sub-etapas, la primera, que abarca los años del 2008 al 2014 y la segunda, que se desarrolla a partir del año 2015 hasta la actualidad.

A continuación se presentan los resultados del comportamiento de los indicadores establecidos en cada sub-etapa:

#### 3.1. Dimensión: Docencia

Indicador: Matrícula y permanencia de estudiantes con discapacidad.

En la primera sub-etapa (2008-2014) tres estudiantes con discapacidad formaron parte de la matrícula del ITF, mientras que en la segunda sub-etapa (2015-actualidad) esa cantidad alcanzó los 29, lo que representa un incremento de 26 estudiantes. Todos los estudiantes con discapacidad permanecen en el instituto, transitando por los distintos períodos académicos.

El comportamiento de este indicador, y en particular el hecho de que el 100 % de los estudiantes con discapacidad desarrolle una trayectoria académica positiva es un claro reflejo de la efectividad de las estrategias, recursos y apoyos disponibles en el ITF para evitar la generación de nuevas barreras y superar las que han sido identificadas a fin de promover el aprendizaje exitoso de la diversidad del estudiantado.

Dimensión: Docencia

Indicador: Estudiantes con discapacidad graduados.

En la sub-etapa del 2008 al 2014 se graduaron 3 estudiantes con discapacidad, cantidad que se elevó a 11 en la actual sub-etapa.

La graduación de los estudiantes con discapacidad, en particular de los 11 que se incorporaron como tecnólogos superiores en la actual sub-etapa, ha permitido corroborar la validez de la estrategia de titulación aplicada en el Instituto, entre cuyas acciones se destaca el desarrollo de sesiones colectivas de orientación, el papel de la mentoría entre iguales y las tutorías individualizadas de investigación.

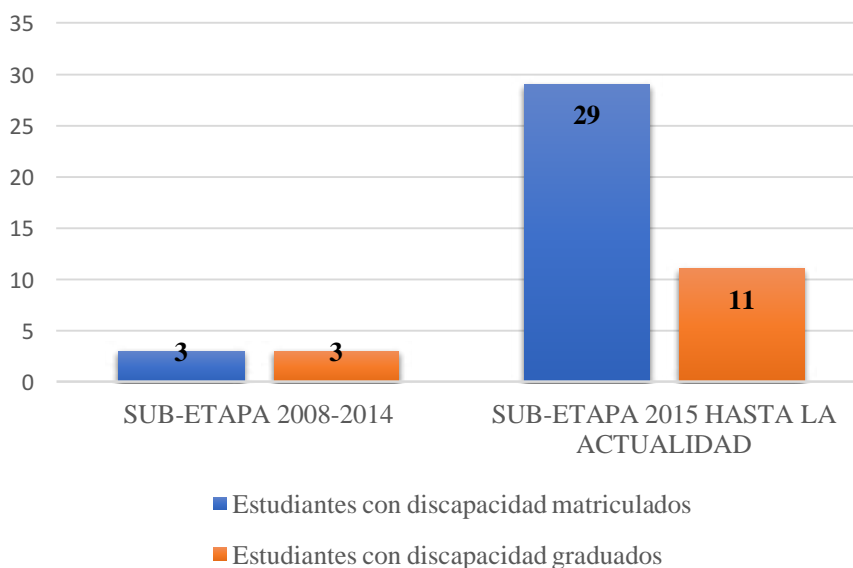


Figura 1. Matrícula y estudiantes con discapacidad graduados

Fuente. Elaboración propia.

Dimensión: Docencia

Indicador: Preparación del profesorado para la educación inclusiva.

La valoración de este indicador se realizó considerando la aplicación en la práctica educativa de las competencias desarrolladas por los docentes durante los talleres y jornadas de capacitación para la educación inclusiva realizados en cada sub-etapa.

Cabe significar que en la primera sub-etapa se identificaron escasas evidencias de aplicación práctica de las competencias del profesorado para la inclusión, en tanto en la segunda sub-etapa, el análisis de los resultados de las observaciones de clases, de la producción científica del instituto, de las actas de las reuniones generales de docentes y de los colectivos académicos de carrera como parte del sistema de acompañamiento metodológico vigente, revela la aplicación de estrategias y herramientas para la inclusión, entre las que sobresalen el establecimiento del expediente psicopedagógico, la generación de comunidades de apoyo en los cursos, el trabajo de orientación con la familia, el fortalecimiento de las tutorías educativas y académicas, la realización de determinadas adaptaciones curriculares no significativas en respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes.

Dimensión: Docencia.

Indicador: Incorporación de resultados de experiencias y metodologías de educación inclusiva utilizadas en el ITF para el enriquecimiento de contenidos de diversas materias de las mallas curriculares.

Los resultados del desarrollo de experiencias y de la aplicación de metodologías de educación inclusiva utilizadas en el ITF, en particular, del año 2015 hasta la actualidad, contribuyeron, como se evidenció en el análisis de los registros del diseño y rediseño curricular, al enriquecimiento de contenidos curriculares en diversas materias, entre las que se incluyen, por citar dos ejemplos Comunicación oral y escrita y Ética profesional y responsabilidad social.

Además, esos resultados fueron de utilidad para el enriquecimiento de contenidos de materias impartidas en el 4to. nivel, como son Problemas Contemporáneos de la Inclusión Educativa y la Atención a la Diversidad y Atención educativa a la diversidad sensorial en Instituciones Inclusivas, que se imparten como parte de la malla de la maestría en Educación Mención en Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad.

### ***3.2. Dimensión: Investigación***

Indicador: Publicación de artículos científicos referidos a la educación superior inclusiva.

Antes del año 2015, que marca el inicio de la segunda sub-etapa, no aparecen registros de publicaciones de artículos científicos relacionados la educación superior inclusiva elaborados por docentes del ITF. A partir de ese año, este tema comienza a ser tratado con sistematicidad y desde diversas aristas, como lo reflejan los 10 artículos publicados en esta sub-etapa, que han sido editados por prestigiosas revistas nacionales e internacionales, entre las que se incluyen la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva (Chile), PublicacionesDidácticas (España) y la Revista Investigación, Formación y Desarrollo: Generando productividad institucional (Ecuador).

Dimensión: Investigación

Indicador: Ponencias referidas a la educación superior inclusiva presentadas en eventos.

En la primera sub-etapa no se encontraron evidencias de la presentación, por profesores del ITF, de ponencias vinculadas con la educación superior inclusiva en jornadas, reuniones científicas y congresos. Desde el año 2015 se constató una transformación en este indicador, con un total de 15 ponencias presentadas en diferentes eventos, entre los que sobresalen los Congresos Internacionales de Ciencias Pedagógicas del Ecuador, las Reuniones Científicas INPIN de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, Ecuador y el Congreso Internacional Virtual “Conectando escuelas” (País Vasco, España).

Dimensión: Investigación

Indicador: Trabajos de titulación de los graduados que guardan relación con la educación superior inclusiva.

El análisis de los temas de los trabajos de titulación con los que se gradúan los nuevos tecnólogos siempre aporta una información valiosa, sobre todo porque permite juzgar acerca de las áreas de mayor interés investigativo y su relación con la solución de los retos que el desarrollo económico, tecnológico y social plantea.

Al respecto, en relación con la educación superior inclusiva, en la primera sub-etapa no constan trabajos de titulación relacionados con este tema, que comienza a ser de interés de los futuros graduados en la segunda sub-etapa, en la que aparecen dos trabajos: Manual Básico Interactivo de Lengua de Señas para fortalecer la inclusión de la persona con discapacidad auditiva dentro de la familia Institucional del ITF (2016) y Diseño gráfico inclusivo, la interpretación en medios audiovisuales del Instituto Tecnológico de Formación (2017).

Es muy probable que con la presentación y exitosa defensa de los referidos trabajos de titulación se haya comenzado a gestar el surgimiento de una nueva línea de investigación institucional, que con seguridad recibirá un estímulo de incalculable valor con la ampliación de la oferta académica del ITF, en particular, con la próxima apertura de la carrera de Tecnología Superior en Asistencia en Educación Inclusiva.

### ***3.3. Dimensión: Vinculación con la sociedad.***

Indicador: Proyectos y actividades de vinculación relacionados con las personas con discapacidad.

Durante la primera sub-etapa se desarrolló un proyecto de vinculación relacionado con las personas con discapacidad, dirigido a capacitar en emprendimiento a los padres de familia de la escuela "Luis Felipe Hernández", de la Cooperativa 25 de julio, de la Isla Trinitaria, Guayaquil.

En el transcurso de la segunda sub-etapa el comportamiento de este indicador experimentó un incremento, alcanzando un total de 9 proyectos y actividades de vinculación relacionados con las personas con discapacidad, incluida la realización del diseño pedagógico aplicado a los niños sordos de la escuela particular "Lidia Dean De Henríquez".

Las vivencias y testimonios de los ejecutores y beneficiarios de estos proyectos y actividades, reflejadas en los informes analizados, refuerzan el carácter doblemente inclusivo (Bell, 2017) de la vinculación con la sociedad, evidenciando de esa manera sus amplias posibilidades para el logro de la transformación y la inclusión social.

Dimensión: Vinculación con la sociedad.

Indicador: Estudiantes con discapacidad que realizaron sus prácticas pre-profesionales en el ITF.

Desde el año 2015, es decir, con el comienzo de la segunda sub-etapa, fue posible disponer de informes en los que se constata la realización de las prácticas pre-profesionales en el ITF por 9 estudiantes con discapacidad.

De esta forma el Instituto se convirtió también en un escenario para el cumplimiento de este importante requisito de titulación, lo que de acuerdo con los informes de prácticas pre-profesionales representó un nuevo estímulo para la generación de una cultura organizacional inclusiva y una vía para evaluar de manera directa los resultados de la labor formativa de la institución.



## 4. Conclusiones

La investigación desarrollada permitió la reflexión acerca de la comprensión y el carácter sistémico de la educación superior inclusiva en relación con los estudiantes con discapacidad y su desarrollo en el ITF como expresión de la respuesta a la necesidad avanzar hacia el cumplimiento de los objetivos de este complejo proceso, completando de esa manera el itinerario delineado en Salamanca. En ese entorno, se constató la diversidad de énfasis y matices contenidos en las diferentes definiciones de educación superior inclusiva que fueron objeto de análisis, corroborando la importancia de continuar trabajando en la conformación de un marco teórico, conceptual y metodológico (Ocampo, 2016) que favorezca una mejor aproximación a la educación superior inclusiva y a sus implicaciones para la práctica.

Al mismo tiempo, se relacionaron distintos ámbitos en cuya transformación se revela el carácter sistémico de la educación superior inclusiva y asociado al mismo, su enorme capacidad potencial para propiciar un verdadero cambio de la educación superior, que ha de estar orientado a enriquecer y concretar la vigencia del mensaje de Salamanca en este nivel educativo.

En ese escenario se enmarca el análisis de la situación de la educación superior inclusiva en Ecuador, donde, como sucede en prácticamente todo el mundo, es apreciable la brecha existente entre los derechos consagrados, incluido el acceso y las posibilidades de formación en la educación superior y los hechos llamados a confirmar su pleno ejercicio.

Desde esa perspectiva, la labor inclusiva que se desarrolla en el ITF en la materialización del cumplimiento de su responsabilidad social, puede ser considerada como un ejemplo de respuesta dirigida a la disminución de la referida brecha, lo que se refleja en el comportamiento de distintos indicadores, que a su vez se convierten en una clara expresión de la indispensable y continua renovación de los propósitos de Salamanca en esta institución.

Como consecuencia de ello, de su identificación y apego a la filosofía educativa proclamada en Salamanca, considerando las necesidades existentes y a raíz de la experiencia inclusiva acumulada en estos años, el ITF presentó y fue aprobado por el Consejo de Educación Superior de Ecuador, el diseño de la carrera de Tecnología Superior en Educación Inclusiva, cuya próxima puesta en marcha representará un nuevo paso de avance en la formación del talento humano que la educación inclusiva demanda.

## Referencias

- Acevedo, S. (2015). Perspectivas necesarias sobre educación superior inclusiva con tecnologías de la comunicación en la formación de jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 108, 41-50.
- Bell, R. F. (2017). El desarrollo de los procesos sustantivos de la educación superior ecuatoriana ante el reto de la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 199-212. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100012>
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Espinosa, C. X., Gómez, V. G. y Cañedo, C. M. (2012). El acceso y la retención en la educación superior de estudiantes con discapacidad en Ecuador. *Formación Universitaria*, 5(6), 27-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000600004>

- Esteves, A. y Santos, D. (noviembre, 2014). Una mirada a la inclusión social de las personas con discapacidad: experiencia de Flacso-Ecuador. Comunicación presentada en el *III Congreso Internacional MISEAL: Nuevos Desafíos para la Inclusión Social y la Equidad en la Educación Superior*.
- Herdoiza, M. (2015). *Construyendo igualdad en la educación superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. Quito: Senescyt/Unesco.
- Hernández Fernández, Y. A. y Pérez Véliz, A. P. (2013). Propuesta metodológica para una periodización de las contribuciones de las telecomunicaciones al desarrollo social en Pinar del Río. *Avances*, 15(4), 440-451.
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from “why?” to “how?” *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22-38.
- Maltseva, T. y Boyko, A. (2017). La educación superior inclusiva superior como un nuevo paso en el desarrollo del sistema general de educación superior. *Boletín de la Universidad de Omsk*, 3, 32-38.
- Moriña, A., Cortés, M. D. y Molina, V. M. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: Soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161-175.
- Navarros, N. y Luque, M. (2017). La inclusión educativa como responsabilidad social universitaria: Un modelo para la Universidad Metropolitana. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 2(2), 21-24. <https://doi.org/10.33936/recus.v2i2.981>
- Ocampo, A. (2013). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239.
- Ocampo, A. (2016). *Experiencias y desafíos sobre educación superior inclusiva*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.
- ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Nueva York, NY: United Nations.
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York, NY: United Nations.
- Pérez Serrano, E. A. (2015). La educación inclusiva en la educación superior: Relato del contexto universitario cubano. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(1), 583-598.
- Rubtsova, V. (2018). *El desarrollo de la inclusión en la educación superior: Un enfoque de red: Complicación de artículos*. Moscú: Biblioteca de la revista Ciencia psicológica y Educación.
- Santiesteban, I., Barba Ayala, J. V. y Fernández Álvarez, D. (2017). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 162-167.
- Toscanini, M., Aguilar Guzmán, A. y García Sánchez, R. (2016). Diagnóstico de las políticas públicas de la educación superior en el Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 161-178.
- Zinevich, O. V., Degtyareva, V. V. y Degtyareva, T. N. (2016). Educación inclusiva en la educación superior rusa: Desafíos contemporáneos. *Власть*, 5, 61-67.

## **Breve CV de los autores**

### **Rafael Félix Bell**

Graduado con notas sobresalientes del Instituto Estatal Pedagógico Lenin - Moscú, Rusia (1985), con especialización en Sordopedagogía. Máster en Educación y Máster en Educación Especial (1998). Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba (2009). Profesor auxiliar e investigador acreditado por la Academia de Ciencias de Cuba y SENESCYT (Ecuador). Presidente de Comisión, conferencista magistral y ponente en numerosos eventos científicos nacionales e internacionales. Autor y coautor de más de 70 publicaciones, entre las que se incluyen libros, capítulos de libros, traducciones, ponencias y artículos que han sido publicados en Cuba, México, España, Italia, Chile y Ecuador. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0255-642X>. Email: [rafael.bell@formacion.edu.ec](mailto:rafael.bell@formacion.edu.ec).

### **Belinda Marta Lema Cachinell**

Rectora del Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial, Ingeniera Comercial graduada de la Universidad de Guayaquil, posee un Diplomado Superior en Currículo por Competencias de la Universidad Técnica de Ambato, Magister en Gerencia Educativa de la Universidad Metropolitana y Doctora en Ciencias de la Gestión por la International Caribbean University de Curazao, Doctora en Ciencia Pedagógicas por la Universidad de Oriente de Santiago de Cuba, investigadora acreditada en el Ecuador No. REG-INV-15-00912. Miembro de la red de investigación internacional RED-DEES. Ponente en numerosos congresos nacionales e internacionales y autora de más de veinte artículos científicos. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1403-336X>. Email: [martalema@formacion.edu.ec](mailto:martalema@formacion.edu.ec).

### **Emma Zulay Delgado Saeteros**

Vicerrectora Administrativa-Financiera del Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial, Ingeniera en Sistemas Computacionales graduada de la Universidad Estatal de Milagro en el año 2013. Doctora en Ciencias Pedagógicas en la Universidad de Oriente de Santiago de Cuba, miembro del Consejo editorial de la revista internacional *Investigación, Formación y desarrollo: generando productividad institucional* ubicada en catálogo LATINDEX, ha recibido varios reconocimientos profesionales entre los que se destacan: “IX Taller Nacional de la Educación Técnica y Profesional con Participación Extranjera”, “Maestro Sociedad 2015”, entre otras. Autora de varios artículos científicos y ponente en numerosos congresos nacionales e internacionales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1432-4885>. Email: [zulayd@formacion.edu.ec](mailto:zulayd@formacion.edu.ec).

### **Alejandro Nicolás Lema Cachinell**

Director del Departamento de Investigación del Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial. Ingeniero en Contaduría Pública y Auditoría CPA y Graduado en la Universidad Estatal de Milagro. Doctor en Ciencias Pedagógicas en la Universidad de Oriente de Santiago de Cuba, director de la revista internacional *Investigación, Formación y desarrollo: generando productividad institucional*, ubicada en catálogo LATINDEX, revisor externo del volumen 12 no. 1 de

la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva (RLEI) de la Universidad Central de Santiago de Chile, indexada en SCIELO. Miembro de la red de investigación internacional RED-DEES. Autor de diversas publicaciones y ponente en numerosos congresos nacionales e internacionales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6402-9342>.  
Email: [alejandrol@formacion.edu.ec](mailto:alejandrol@formacion.edu.ec).

# ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

## Discapacidad Intelectual en Primera Infancia: La Perspectiva de los/as Hermanos/as de Niños/as con Síndrome de Down

### Intellectual Disability in Early Childhood: The Perspective of the Brothers and Sisters of Children with Down's Syndrome

Paola Andreucci Annunziata \*  
Camila Morales Cabello

Universidad Gabriela Mistral, Chile

El estudio se inscribe en el ámbito de la Atención Temprana (AT). Se propuso aportar al abordaje de la discapacidad intelectual (DI), desde una perspectiva sistémico-familiar, relevando el aporte de los agentes socio-familiares en la construcción del fenómeno. Para ello, se ocupó de otorgar voz a los/as hermanos/as de niños/as con síndrome de Down, indagando en sus representaciones socio-cognitivas (concepciones, actitudes y sentimientos) respecto de sí mismos, sus hermanos/as en situación de DI y su rol en la familia. El diseño metodológico de corte cualitativo se valió de entrevistas en profundidad orientadas por guion temático. El grupo de estudio se conformó con 18 hermanos/as chilenos/as y 2 inmigrantes asistentes a tres centros de AT de Santiago de Chile. Los resultados apuntan a concepciones definidas sobre la DI, actitudes que oscilan entre un distanciamiento temporal y un mayor grado de comprensión del fenómeno, sentimientos iniciales de frustración, pena, rabia e invisibilización personal, familiar y proyecciones profesionales asociadas a la DI.

**Descriptor:** Discapacidad intelectual; Primera infancia; Hermanos; Hermanas; Familia.

The study falls within the scope of Early Care and Intervention. It was proposed to contribute to the approach of intellectual disability (ID), from a systemic-family perspective, stressing the contribution of socio-family agents in the construction of the phenomenon. In order to do so, he gave voice to the brothers and sisters of children with Down's syndrome, investigating their socio-cognitive representations (conceptions, attitudes and feelings) about themselves, his brothers and sisters in ID situation and his role in the family. The qualitative methodological design used in-depth interviews oriented by thematic script as tools for collecting/producing information, based on family-centered approaches. The study group consisted of 18 Chilean brothers and sisters and 2 immigrants attending three stimulation and early care centers in Santiago of Chile. The results point to defined conceptions about ID, attitudes ranging from a temporary distance to a greater degree of understanding of the phenomenon, initial feelings of frustration, grief, rage and personal and family invisibilization and professional projections associated with ID.

**Keywords:** Intellectual disability; Early childhood; Brothers; Sisters; Family.

---

\*Contacto: [paola.andreucci@ugm.cl](mailto:paola.andreucci@ugm.cl)

## Introducción<sup>1</sup>

La perspectiva de la familia en temáticas de discapacidad, cuya condición afecta a alguno/a de sus integrantes, viene tomándose la agenda investigativa sólo desde los últimos años. Por ello, la relevancia temática de este estudio está asociada a la literatura científica reciente que ratifica que el apoyo a la familia y a sus integrantes resulta fundamental cuando se aborda la problemática de la discapacidad en tanto construcción social (Guralnik, 2016; McWilliam, 2016; Simón, Giné y Echeita, 2016) y se privilegia un enfoque de derechos humanos para la discapacidad. En esta dirección, se asume la convención de los derechos del niño (Lozano-Vicente, 2016; Luciani-Conde, 2010), entendida esta como una normativa regulatoria que protege los requerimientos de los niños, las niñas, los y las adolescentes, donde no solamente se explicitan los derechos con los que cuentan estos individuos, sino también las obligaciones del Estado y la familia de proveer orientación a los padres y madres y, desde ellos, a sus hijos/as para un claro ejercicio de sus derechos conforme a la evolución y potenciación de sus capacidades (Cecchini y Martínez, 2011; Palacios Rizzo y Bariffi, 2014). Lo anterior se plasma, entre otras aristas fundamentales del enfoque de derechos, en los principios y orientaciones de una atención temprana efectiva en la primera infancia, en contextos familiares o no familiares, inéditos o incluso inhabituales (Cara-Díaz, Sola-Martínez, Aznar-Díaz y Fernández-Martín, 2015; Palomares-Ruiz, Sánchez-Navalón y Garrote-Rojas, 2016).

En la experiencia internacional comparada, no obstante, no ha prevalecido una mirada integral, biopsicosocial, sistémica y/o ecológica acerca de la discapacidad, ya que el paradigma dominante desde el aspecto político, médico, social, educacional y familiar se ha centrado en la persona en situación de discapacidad (Alfaro, 2017) y, muy incipiente y secundariamente, en sus padres (Guralnick y Bennett, 1989; Guralnick, Connor y Johnson, 2011). Según las teorías sistémicas familiares, por su parte, lo que afecta a algún integrante de la familia con algún grado de discapacidad inevitablemente va a repercutir en el resto de sus miembros, ya sean aspectos positivos o negativos (Leal, 2008). Por consiguiente, tanto el foco en el niño o niña como en la familia son ambos igualmente importantes, debido a que, si desde la familia existe una transformación positiva en vías del crecimiento, ésta va a repercutir satisfactoriamente en el bienestar y desarrollo del niño o niña, y viceversa. Entre más centrado el trabajo en las familias a través de la capacitación, empoderamiento, atribución de autoridad y autogestión de sí mismas, más van a poder desarrollar sus fortalezas y recursos en las prácticas de crianza y en los cuidados cotidianos que todos/as sus integrantes requieren (Viloria y González, 2017). Esto significa que la familia se constituye en un eje fundamental y motor de cambio para cada uno de sus miembros, especialmente para aquellos eventualmente más vulnerables por cursar etapas tempranas de su desarrollo y/o por transitar o permanecer con algún grado de discapacidad (Simón, Giné y Echeita, 2016).

Existe una cada vez más amplia literatura que habla sobre enfoques centrados en la familia cuando se aborda la situación de discapacidad en atención temprana (Guralnick, 2011, 2016), no obstante, tiende a olvidar que la familia consta de más integrantes. Los hermanos

---

<sup>1</sup> Este estudio se enmarca en una investigación más amplia titulada "Evaluación de la atención temprana de un grupo de niños y niñas con Síndrome de Down y sus familias por parte de las áreas de Educación y Salud de la Universidad Ucinf" (Proyecto acogido al Art.º 69 de la Ley 18681) implementado entre el 01 de enero de 2016 y el 31 de diciembre de 2016, con apoyo del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).



y las hermanas, requieren sortear diferentes problemáticas en el curso del desarrollo y, generalmente, son dejados de lado por privilegiar la atención en el hijo o hija con algún grado de discapacidad (Iriarte y Ibarrola-García, 2016). Cabe señalar que el individuo se construye desde su participación e interacción con la familia y la sociedad, es decir, tanto el sentido de pertenencia como el de separación-individuación se logra en la interacción familiar y extra-familiar (Minuchin, Nichols y Lee, 2007). La individuación resulta fundamental para lograr sujetos activos, autónomos, integrados y que resulten en un aporte a una sociedad en desarrollo. Incluir, por tanto, la dimensión fraternal permitiría relevar la individuación como una resultante de la interacción entre pares y no sólo como un producto de las prácticas de crianza de los padres, madres y de la intervención de los/as profesionales.

Por su parte, los hermanos y hermanas de personas con discapacidad necesitarían, en primera instancia, tener información real de lo que ocurre, desarrollar e implementar herramientas para responder a los requerimientos familiares y sociales, así como también expresar sus sentimientos validando el ejercicio de sus concepciones y emociones respecto a la situación de discapacidad de su hermano/a y el impacto familiar que conlleva (Lizasoain y Onieva, 2010).

Este estudio pretende acceder a las necesidades de los hermanos y hermanas, conocer sus vivencias y sentimientos más prevalentes, comprendiendo la representación que tienen de su lugar en la familia, de su rol en la relación con su hermano/a en situación de discapacidad y sus necesidades socio-educativas. Lo anterior a objeto de contribuir a evidenciar su posición subjetiva y a su vez ser un aporte en la detección temprana de eventuales desajustes emocionales en ellos/as con diversas implicancias en su proyecto de vida, proceso educativo e instancias de integración psicosocial. Por ello, nos preguntamos: ¿Cuáles son las concepciones, actitudes y sentimientos de hermanos y hermanas de niños y niñas en situación de discapacidad intelectual, en relación a sí mismos, su/s hermano/as y su rol en la familia?, ¿Cómo esta develación, desde el protagonismo de los/as hermanos/as, permite comprender el fenómeno de la discapacidad intelectual como una problemática sistémica compleja y culturalmente situada?

## **1. Marco de referencia**

Este marco conceptual aborda la problemática de la discapacidad intelectual desde las propuestas de la Atención e Intervención Tempranas, por una parte, y los enfoques centrados en la familia, como enfoques que relevan los derechos y deberes de los/as ciudadanos/as y potencian las subjetividades de sus integrantes en una comprensión social de la discapacidad, por otra. En este último punto se incorpora una revisión específica sobre las necesidades y percepciones de los/as hermanos/as de las personas con Síndrome de Down, considerando que son ellos (as) quienes han adquirido un rol dentro de la red de cuidados y se constituyen en figuras clave en el proceso de intervención dado el nivel de apego que tienen con sus hermanos (as) (Perpiñán, 2011). Lo anterior, en algún grado, ha incidido en su propia construcción, experiencias y narrativas, y por tanto, en sus significaciones del mundo.

### ***1.1. Discapacidad Intelectual (DI) y Atención Temprana (AT)***

La Asociación Americana de Deficiencia Intelectual (AAIDD) señala como concepto de DI “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento

intelectual y la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años" (MINEDUC, 2007, p. 7). En este sentido, el término Discapacidad Intelectual es usado cuando una persona presenta limitaciones en las habilidades intelectuales de razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión, rapidez en el aprendizaje, entre otras. A lo anterior se suma un conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas, que son de vital importancia en la vida cotidiana (MINEDUC, 2007).

La DI es un concepto complejo y multifactorial. Se ha abordado, hasta la fecha, desde cuatro modelos o perspectivas diferentes (Palacios Rizzo y Barifi, 2014): (1) Modelo de prescindencia, asocia la discapacidad a motivos religiosos, cuya anormalidad responde a mensajes diabólicos perpetrados por dioses enojados y castigadores de ciertas personas y prácticas humanas. (2) Modelo médico o rehabilitador, enfatiza las dificultades y limitaciones de la persona en situación de discapacidad proponiéndose normalizarla para su integración a la sociedad; el problema es de la persona y, eventualmente, de su entorno inmediato, pero no de la sociedad en su conjunto. (3) Modelo social, relaciona la discapacidad a causas sociales interpelando a una sociedad cuya preparación es insuficiente y obstaculizante para incluir la diversidad de requerimientos de sus ciudadanos/as, proponiendo focalizarse en las fortalezas y potencialidades de las personas más que en el ejercicio de normalización propuesto por el modelo médico (Martínez, 2011). (4) Modelo biopsicosocial, se representa la discapacidad como una consecuencia de la interacción entre factores biológicos, psicológicos y las características del contexto socio-cultural en que se inserta la persona en situación de discapacidad (Turner, 2001). Desde esta perspectiva, la respuesta a las necesidades y las intervenciones que deben realizarse, requieren centrarse en la relación persona-ambiente, potenciando los recursos individuales y los del contexto de carácter con el fin de aportar a un ambiente inclusivo (Peñas-Felizzola, 2013).

Desde este último enfoque y extremando el componente social del modelo que aporta a la generación de ambientes más inclusivos y una clara atención a la diversidad, se asume en este artículo una concepción de "la discapacidad (como) una construcción sociocultural e histórica, que impacta a las personas en situación de discapacidad y a sus cuidadores" (Giaconi, Pedrero y San Martín, 2017, p. 55), asimismo, se construye fundamentalmente en el núcleo familiar y tributa a sus estructura, dinámica, reglas, roles, posicionamientos y funciones al interior de la familia.

Este tipo de enfoque ha sido integrado por el ámbito de la atención e intervención tempranas. La AT se ha concebido como un pilar para el logro de los procesos de aprendizaje y la integración de niños, niñas y jóvenes con distintos tipos y grados de discapacidad en la educación y en la vida activa de sus sociedades de pertenencia y/o referencia (Guralnik, 2011). Se entiende por AT:

(al) conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, 2000, p.10)

Haciendo un poco de historia con el propósito de situar la AT en la actualidad, en los años 60 en Estados Unidos comenzaban a ejecutarse los primeros programas de estimulación

temprana, los cuales estaban destinados específicamente a atender las necesidades de niños y niñas en situación de vulnerabilidad socioeconómica importante. Luego, este escenario fue mutando a la atención de niños y niñas que presentaban alguna discapacidad, lo cual se reguló en el año 1986 con la creación de una ley que aporta a la definición de los derechos de la familia y creación de planes de AT en ese país. (Salar, 1993, citado por Sánchez, 2015).

En Europa, específicamente en España, la AT emerge como concepto y práctica en la década de los 70, con una perspectiva en la atención de rehabilitación, por lo cual estaba centrada en el trastorno o alteración propiamente tal. Este enfoque comenzó a cambiar gradualmente, siendo un hito importante en este cambio de paradigma hacia la inclusión de la familia, la publicación del Libro Blanco de AT creado por la GAT en el año 2000. (Escorsia-Mora et al., 2018).

Respecto a los albores de la AT en Chile. “(...) desde el año 1978 se inicia un programa piloto sobre estimulación precoz, lo que derivó en los consultorios, evaluaciones en el control del ‘Niño Sano’ y estimulación del desarrollo psicomotor para los que presentaban deficiencia en esa área” (United Nations International Children's Emergency Fund; UNICEF, 2007, citado por Pérez Lisboa, 2019, p. 106). El enfoque del programa como ha ocurrido en otras latitudes, era fundamentalmente biomédico y rehabilitador. La derivación a programas de corte psicosocial con consideración de la familia, puede sondearse hasta hace algunos años atrás (2007), con la puesta en marcha del “Chile Crece Contigo” como Subsistema de Protección Integral a la Infancia. Dicho subsistema, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social, considera fundamental el trabajo en red con el ámbito municipal, sistema de salud, educación y otros entes de la comunidad como la familia y su entorno directo (Saavedra, 2015).

En el vasto espectro de las discapacidades de las que se ocupa el dispositivo de AT y sus equipos multidisciplinarios se encuentran las discapacidades mentales, intelectuales o cognitivas y, específicamente, el Síndrome de Down. El libro blanco de la Atención Temprana (GAT, 2000) se plantea como objetivos, para estos niños y niñas: (1) Reducir al máximo los efectos de una deficiencia sobre el desarrollo global del niño o de la niña; (2) Considerar al niño y a la niña como sujetos activos de la intervención; (3) Adaptar el entorno a las necesidades específicas del niño y/o la niña; (4) Atender las necesidades de la familia que derivan de la situación de tener que atender, a su vez, a las necesidades médicas y educativas de un niño o niña en alto riesgo.

Desde hace varias décadas, se ha sabido que la intervención multidisciplinaria en AT y la implicación de profesionales y familia en el abordaje precoz de los niños y niñas con alto riesgo de deficiencias y necesidades educativas especiales, cambia el pronóstico y las perspectivas de desarrollo de estas poblaciones, incluso en los casos de afectaciones anatómicas muy severas (Arrabal y Arizcun, 2005; Ponte, 2017; Veerman, Cuevas y Arizcun-Pineda, 2005). Esta aproximación, no obstante, no ha ocupado un lugar relevante sino hasta muy entrado el siglo XX (Guralnick y Bennett, 1989).

### ***1.2. Enfoques centrados en la familia***

En las dos últimas décadas, en esta materia, se consolida el estudio y la investigación de la infancia temprana (0-4 años), se producen avances teóricos y conceptuales con el desarrollo de un marco común de referencia, se logra apoyo científico sobre la efectividad de los programas y se obtienen consensos en los principios marco para el diseño e

implementación de sistemas de AT. Junto a ello, se produce un gran y renovado impacto en la generación de políticas públicas en variados países del mundo desarrollándose diversos tipos de programas de intervención infantil, prácticas basadas en evidencia científica y de experiencias comparadas, diseño e implementación de sistemas de AT con focos formativos, de derechos (Hernández, 2015) interventivos y sociales cuya efectividad se logra evaluar sistemáticamente (Guralnick 2016; Vegas et al., 2006). Los autores son bastante claros en señalar la importancia de la familia, de padres y madres, en su rol de cuidadores/as y formadores/as durante todo este proceso (García-Sánchez et al., 2014).

Este giro de la AT hacia el protagonismo de las familias responde a lo que se ha empezado a conocer como «enfoques centrados en la familia» (Álvarez, Alonso y Amor, 2016; McWilliam, 2016) y que tienen como propósito la consideración de los ámbitos naturales de inserción y tránsito del niño o niña, es decir, del contexto hogar- escuela (Simón, Giné, y Echeita, 2016) en el abordaje de la discapacidad y la inclusión de los padres, madres y cuidadores/as con sus respectivas prácticas de crianza como agentes fundamentales en los procesos de desarrollo y aprendizaje de sus hijos e hijas impactando, a su vez, en la propia organización familiar en tanto estructura, dinámica, reglas, roles y sistemas de apego (Bowlby, 1993; Flores y Porges, 2017; González, Blanco y Herrero, 2017; Palacios-Hernández, 2016; Vilorio y González, 2017). Reconocer, por tanto, el aporte y rol protagónico de los hermanos y hermanas de niños y niñas en situación de DI, validando sus puntos de vista y legitimando sus sentimientos, destaca como una tarea pendiente de este tipo de enfoques.

#### *Percepciones y necesidades de hermanos/as de niños/as con Síndrome de Down*

El arribo de un/a nuevo/a integrante con algún grado de discapacidad remueve al sistema familiar. Este tiende a auto regularse paulatinamente retornando a su homeostasis o generando una nueva conformación (Arellano y Peralta, 2013). La reorganización o nueva conformación incluye la adquisición de los roles y funciones que asumen los/as hermanos/as. De acuerdo con Ruiz Aparicio y Tárraga Mínguez (2015), los/as hermanos/as mayores son considerados fuentes de apoyo a nivel emocional, modelos de identificación y personas con las que se compartirán las primeras interacciones comunicacionales, estimuladores naturales para un/a niño/a en situación de discapacidad. A esto se añade que en muchas ocasiones deben tomar roles de cuidado más complejos.

Por otro lado, se generan sentimientos negativos acerca del/de la hermano/a en situación de discapacidad, según Núñez (2007, citado en Mirabal, 2015), quien observó la generación de sentimientos tales como la culpa por ser el sano, a la vez que asumen la responsabilidad de reparar aquello que los padres y madres sufren por ese/a hermano/a, dándoles alegrías. Por otra parte, experimentan rivalidad por la poca atención prestada, ya que los padres y madres estarían preocupados del/de la hermano/a en situación de discapacidad, y bastante frustración en la relación que se genera, pues la visualizan como diferente a las demás. Aun así, son capaces de alegrarse por sus logros, manifestando amor y/o ternura por él o ella, y en muchas ocasiones desarrollan temor respecto de lo que vaya a suceder en el futuro.

En el marco de este ámbito más descuidado de los enfoques centrados en la familia en AT, la fraternidad, nos propusimos como objetivo del estudio describir las necesidades de los hermanos y hermanas, y conocer sus vivencias y sentimientos más prevalentes. Secundaria y complementariamente, nos interesó (1) comprender la representación que tienen de su

lugar en la familia, de su rol en la relación con su hermano/a en situación de discapacidad y (2) acceder a sus propias necesidades socio-educativas.

## 2. Método

El estudio, inmerso en los enfoques cualitativos (González-Monteagudo y Ochoa-Palomo, 2014; Sarasa, 2014) recoge las narrativas a través de las siguientes técnicas: relatos de vida (Aguilar y Chávez, 2013; Peregrina et al., 2015) los que se llevaron a cabo bajo la técnica de entrevista abierta (Schriewer y Agea, 2015), una modalidad específica de entrevista en profundidad, rescatando la trayectoria socio-emocional de los sujetos en estudio –es decir su tiempo recorrido–, su pasado y presente personal, incluidas concepciones, necesidades, sentimientos, logros, frustraciones y expectativas. Se abordan las entrevistas en profundidad, según guión o preguntas-guía, que exploran en las dimensiones de familia y contexto de procedencia, recuerdos de las distintas etapas del desarrollo y escolares, arribo a la educación terciaria (si corresponde), imágenes del desarrollo personal actual y proyecciones. La técnica elegida permite un compromiso con la búsqueda de la comprensión y la cercanía a los sujetos en una perspectiva de «insider» (Kornblit, 2004). Lo relevante de este enfoque, es que nos permite hacer un análisis de aquellos aspectos comunes en cada relato, para así comprender cómo se construyen identidades, experiencias y significaciones, considerando el papel de la cultura y de la sociedad, y a su vez, cómo se conjuga lo público y lo privado en dichas narrativas.

Los/as participantes fueron contactados a través de sus familias asistentes a tres centros de estimulación, atención y/o intervención tempranas adscritas a la Red de AT-Chile. Los tres centros pertenecen a instituciones de educación superior privada de Santiago de Chile y han avanzado desde modelos biopsicosociales hacia modelos centrado en la familia. En términos generales, por lo tanto, los tres centros se orientan por enfoques de derechos y enfoques centrados en la familia.

Ahora bien, respecto de los criterios de selección fueron los siguientes: tener entre 17 y 25 años de edad, vivir en la misma casa que su hermano (a) y tener algún rol específico en lo que respecta al cuidado. Accedieron a participar 25 familias y completaron las entrevistas bajo consentimiento informado y asentimiento informado, según sea el caso, 20 hermanos/as entre 17 y 23 años, con un promedio de 18,7 años, 18 de procedencia chilena y 2 de procedencia colombiana, 15 mujeres y 5 hombres.

Dentro de las perspectivas analíticas planteadas por Riessman (2008) se utilizó el denominado análisis temático, cuyo foco está en el contenido del relato y su relación con recursos lingüísticos y culturales disponibles en esa sociedad o culturas (lo “dicho”). El levantamiento semántico de las categorías se realizó con el apoyo del *software* de análisis cualitativo ATLAS TI 7.0 ®

Respecto de los aspectos éticos, se entregó formato de consentimiento informado a todos los(as) participantes adultos, asentimiento informado a los menores de edad y consentimiento informado a sus padres y/o madres. Allí se explicitan las características del estudio, el modo en el que se considerará su participación, sus principales beneficios y riesgos. Se cauteló la confidencialidad del relato hacia los padres y madres toda vez que los/as participantes así lo solicitaron.

Las entrevistas fueron realizadas por las investigadoras del estudio en los centros AT, con posterioridad a las atenciones habituales estipuladas para esa semana, y la transcripción

ortográfica de las mismas fue realizada por la asistente de investigación. Las entrevistas se extendieron por un período de tiempo de 42 a 58 minutos. La codificación se realizó alternadamente y se sometió a validación interjueces los extractos seleccionados para cada categoría.

### 3. Resultados

Los resultados se presentan en una figura con los códigos relevantes que emergieron de las entrevistas realizadas, en primer lugar y, luego de ello, se da paso al análisis de cada categoría o anudamiento de códigos que para efectos de este artículo hemos denominado “dimensión”, en términos descriptivos e interpretativos, basado e ilustrado en la evidencia de las citas textuales de los/as entrevistados/as. Se espera que las dimensiones seleccionadas con apoyo de ATLAS TI 7.0 ®, cuyos extractos referenciales fueron debidamente validados por el procedimiento de interjueces, den respuesta a las preguntas y objetivos del presente estudio.

En la figura 1 se muestra la codificación focalizada, en donde a modo de síntesis se puede observar cómo se configura la percepción de hermanos y hermanas en torno a la DI en relación con otros aspectos referidos a concepciones, vivencias y elementos de índole personal.

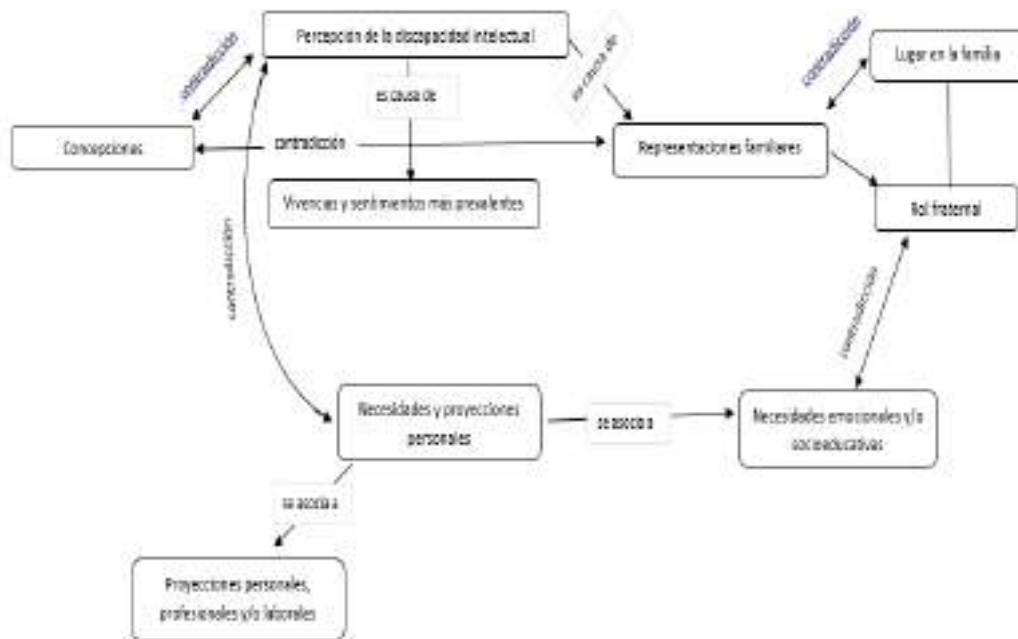


Figura 1. Codificación focalizada percepción hermanos/as en torno a la DI

Fuente: Elaboración propia.

Los hermanos y hermanas reflexionan en torno a cómo dicha percepción está en constante contradicción respecto de las concepciones y cómo ello impacta, en alguna medida, a las representaciones familiares en conjunto con las respectivas dinámicas que se viven en su interior. A su vez, dicha percepción en torno a la DI, está atravesada por vivencias y sentimientos generados a raíz de la discapacidad intelectual. Por otro lado, en contraste, se ubican las necesidades y proyecciones más personales, desde las cuales se desprenden las necesidades emocionales y/o socioeducativas estrechamente vinculadas al lugar y rol

que se ocupa en el espacio familiar. Para, finalmente, reflexionar en torno a sus proyecciones personales, profesionales y/o laborales.

### **3.1. Percepción de la discapacidad intelectual**

En esta dimensión se incorporan las concepciones que los hermanos y hermanas han elaborado en relación a la discapacidad intelectual y las vivencias, sentimientos y emociones asociadas a esta concepción.

#### *3.1.1. Concepciones*

Tiende a predominar una visión de la discapacidad como una condición “diferente” sin focalizarse en sus limitaciones o barreras sino en sus fortalezas y potencialidades. Se enfatiza, al mismo tiempo, que la discapacidad tiende a visualizarse como algo extraño fuera del núcleo familiar mientras que bastante habitual o “natural” desde dentro de la familia.

*Nunca he percibido que [mi hermano] sea diferente al resto...desde muy chico lo hemos tratado como un miembro más de la familia...para mí, no hay diferencias y mis papás tampoco las han hecho nunca. (hombre, 17 años, chileno)*

*Para todos ha sido difícil adaptarse al país...también para [mi hermana]...pero nosotros la tratamos igual que a todos...ella vino por nuevas oportunidades como toda la familia...en el centro la tratan como una más...quizás en la calle la miran con pena o rehúyen la mirada. (mujer, 23 años, colombiana)*

*Me quedo con la idea de las <capacidades diferentes>...ella no es una discapacitada...tiene una serie de virtudes que yo no tengo; es muy perceptiva, sensible y afectuosa...empática, diría yo...me ha enseñado mucho, siendo tan pequeña aún. (mujer, 20 años, chilena)*

*La han estimulado bastante desde recién nacida...tanto en la casa como en el centro...esa es la única diferencia que veo con los otros niños...mi mamá también lo hizo conmigo, pero con [mi hermana] ha sido más y más constante. (mujer, 19 años, chilena)*

#### *3.1.2. Vivencias y sentimientos más prevalentes*

Predominan sentimientos negativos de pena, rabia e indignación en relación a la percepción de la discapacidad por parte de la sociedad, al mismo tiempo que orgullo por cómo sus familias han enfrentado las eventuales dificultades asociadas a la DI.

*Me da rabia la ignorancia que tiene la gente frente a este tipo de niños distintos...si ven a un niño en silla de ruedas como que entienden más...al ver a mi hermana, se sienten como incómodos, la miran con lástima...me indigna su actitud. (mujer, 20 años, chilena)*

*Pena...me da mucha pena la actitud de la gente...se acuerdan para las campañas y se olvidan en el día a día...sin el apoyo de este tipo de centros y de la fuerza que ha tenido mi familia, nos habría costado salir adelante...me siento muy orgullosa de mis padres. (mujer, 18 años, chilena)*

*Cada día aprendo algo distinto de él...espero verlo crecer, desarrollarse y ser feliz...mi mami dice que es como un angelito y yo lo creo así...me siento feliz de tenerlo como hermano...y me da pena la gente que no tiene idea de nada... ¡incluso piensan que estos niños se mueren de guaguas! (hombre, 21 años, chileno)*

### **3.2. Representaciones familiares**

En esta dimensión se incluyen las representaciones que tienen de su lugar en la familia y de su rol en la relación con su hermano/a en situación de discapacidad intelectual. En esta

última categoría se aprecian modificaciones a lo largo de las etapas del desarrollo y una visión particular desde el proceso adolescente que están transitando.

### 3.2.1. Lugar en la familia

Se asume una posición secundaria en la familia y un cierto grado de invisibilización respecto de la presencia y lugar ocupado por su hermano/a con DI. Al mismo tiempo, se argumenta en función de la carga asumida por sus padres y madres y la conmoción familiar que produjo el nacimiento del/de la hermano/a, cuestión que ha ido cambiando con los años.

*Al principio todo se volcó en él...es lógico...recuerdo que me dejaban en casa de mi tía o de amigos mientras se organizaban...me sentí algo desplazado...como que sobraba. Ahora he asumido el rol de hermano mayor; lo acompaño a los controles y al centro, muchas veces...me siento aportando a mi familia. (hombre, 21 años, chileno)*

*Cuando más chica no lo podía entender...estábamos tan bien los tres...yo nunca pedí un hermanito o hermanita...y de repente salió...lo sentí como un castigo y estuve harto tiempo enojada y triste...mi vida cambiaba...ya nadie me ponía atención...si me enfermaba o tenía un problema en el colegio o con amigas, siempre era algo menor en comparación al tema de mi hermana...incluso pensé en desaparecer... (mujer, 19 años, chilena)*

*Mi tío, el hermano de mi papá, fue fundamental pa mí en este proceso...él es mi tío, pero es joven, él me escuchaba y podíamos conversar temas que no hablaba con mis papás...no me atrevía o no los quería cargar más con problemas sin importancia...hasta hoy en día somos amigos...ahora hablamos de minas y esas cosas (jajaja). (hombre, 20 años, chileno)*

### 3.2.2. Rol fraternal

En esta categoría se aprecian diferencias culturales en la representación del rol fraternal y sus implicancias para el desarrollo de su hermanos/as y su familia. En ocasiones, tiende a confundirse y tornarse ambiguo el rol (sobre) protector, atribuyéndose funciones en la crianza y la contención emocional más propios de la diada parental. En otras, se percibe el rol como complementario al rol de los padres.

*Ahora la veo como mi hermana menor y la cuido mucho...ella es bien linda, pretenciosa y también le enseño cosas de mujeres...la única lata es cuando se mete en mi pieza y en mis cosas...cuando la vi con mi polera favorita, la reté... ¡aunque se veía muy divertida! (mujer, 19 años, chilena)*

*Mi hermana ha sido mi hermana desde que nació...si Diosito lo quiso así y nos envió esta angelita es para cuidarla y acompañarla siempre...ella estará con mi familia hasta que muera e incluso les hará compañía a los padres cuando estén ancianos...como hermana mayor debo hacerme cargo y ya lo estoy haciendo con mi trabajo en este país. (mujer, 20 años, colombiana)*

*Ayudo a mis padres en lo que puedo...el que estemos juntos como familia es lo más importante para mí...me siento responsable de eso...a veces, echo de menos carretear más y hacer otras cosas con amigos...mis fines de semana son todos en familia y todos nos ocupamos de [mi hermano]...nos rotamos. (hombre, 21 años, chileno)*

### 3.3. Necesidades y proyecciones personales

En esta dimensión se articulan las categorías de necesidades emocionales y socio-educativas de los hermanos y hermanas de niños y niñas en situación de discapacidad intelectual y sus proyecciones personales, profesionales y/o laborales.



### 3.3.1. Necesidades emocionales y socioeducativas

En esta categoría persiste cierto grado de invisibilización familiar respecto a las necesidades emocionales y socio-educativas de los/as hermanos/as de niños/as en situación de discapacidad intelectual y una búsqueda de satisfacción o complemento por vías alternativas (familia extendida, compañeros de curso, amistades).

*Le contaba mis cosas a mi tía y ya de más grande a mi tío y mis amigos...no quería molestar a mis papás con mis cosas...a ellos les ha tocado duro...no creo se hayan enterado de muchas cosas de mi cuando fui creciendo, sí hasta antes que nació [mi hermano], después, hubo un período en blanco...los amigos me ayudaron mucho, son mis yuntas hasta ahora. (hombre, 21 años, chileno)*

*Nunca he sido muy comunicativa...como que me aislé más con el nacimiento de mi hermana...obvio que hay un cambio, un shock al principio...yo era bien apegada a mi mamá...como mamona...jajaja...lo debo haber resentido, lógico...ahora somos como amigas, las dos bajo la causa de sacar adelante a [mi hermana]. (mujer, 19 años, chilena)*

*Mis amigas son mis confidentes...nos contamos todo...en esta edad ya no se necesita tanto a la mamá...ya hay otros temas e intereses...igual no se los contaría a mi mamá, aunque estuviera más disponible para escucharme... ¡ya estoy grande! (mujer, 20 años, chilena)*

### 3.3.2. Proyecciones personales, profesionales y/o laborales

En esta categoría se abordan las expectativas personales y profesionales de los/as hermanos/as de niños/as en situación de DI. Destaca la elección por carreras profesionales u ocupaciones de servicio social y de corte humanista o socio-educativo, con cierto desdén por los trabajos vinculados al ámbito de la medicina tradicional. Por otra parte, algunos/as hermanos/as no logran proyectarse aún, permaneciendo su vida algo “estancada”.

*No me dedicaría nunca a algo médico...los médicos son muy brutos...imagínesse que le dijeron a mi mamá en el parto que [mi hermano] venía con Síndrome de Down...y ven sólo problemas, diagnósticos y limitaciones en las personas diferentes...si no hubiera sido por este centro (CET) estaríamos muy mal como familia...sin esperanza y futuro para mi hermano...y para todos. (mujer, 18 años, chilena)*

*Estoy estudiando Educación Diferencial...es mi vocación...claro que todo tiene que ver con mi hermana...necesito ayudar a estos niños, sentirme útil y aportar con mi experiencia personal...si miro hacia atrás era otra mi elección [Diseño Gráfico], pero [mi hermana] vino a cambiarlo todo, incluso mis prioridades...lo único que quiero es ayudar. (mujer, 20 años, chilena)*

*No tengo idea qué va a ser de mi vida más adelante...he estado dando bote de carrera en carrera...ahora pienso en algo técnico, rápido, que gane plata luego para aportar a mi familia y darme algunos gustos...me he sentido sin rumbo...en blanco...paralizado por mucho rato. (hombre, 22 años, chileno)*

*Vinimos buscando mejor trabajo y oportunidades y en eso estamos...luchando...luchando todos como familia...por ahora hago turnos en un colegio...y trabajo en otros dos...me gusta el asunto educacional, espero poder estudiar más y dedicarme seriamente a eso...ando bien cansada, pero debemos salir adelante. (mujer, 23 años, colombiana)*

*(...) por eso decidí estudiar Psicología...si hubieran tenido más psicología...más empatía con nosotros como familia, creo nos habría costado menos salir adelante...muchos temas asociados a la discapacidad habrían sido comprendidos antes, incluso, con mayor información, pero de una forma cercana, sensible, a escala humana. (mujer, 19 años, chilena)*

#### 4. Discusión y conclusiones

Los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2016) suponen considerar sus fortalezas y potencialidades y, al mismo tiempo, derribar las barreras físicas y psicosociales que les impone el entorno y que limitan su desarrollo. La desestimación del aporte de la familia y de sus integrantes puede resultar en un atentado contra sus derechos, toda vez que el fenómeno de la discapacidad se construye y sitúa en una determinada realidad familiar y sociocultural. En este sentido, resulta necesario poner atención a la unidad familiar y sus respectivos subsistemas (padre, madre, hermano/a, etc.), los cuales se relacionan entre sí y/o con otros elementos-contextos afectando de manera positiva o negativa al sistema en su totalidad (Aparicio y Tárraga, 2015). Bajo esta perspectiva, la presencia de una persona en situación de discapacidad, modifica no sólo las dinámicas, sino que además al propio entorno familiar (Valverde, 2017).

Desde esta óptica es que se han tomado en consideración, las concepciones, vivencias y sentimientos de los/as hermanos/as de niños/as con DI en relación a la discapacidad intelectual, constatando una percepción bastante clara respecto a la situación de menoscabo impuesto por las condiciones sociales y culturales frente a la discapacidad más que una visión esencialista del fenómeno aislado al sujeto y sus falencias de nacimiento. Asimismo, se precisa el valor diferencial otorgado a la discapacidad al interior de la familia vs las percepciones que se reciben desde el medio. Coadyuvantes a una percepción favorable de la DI, centrada en los recursos y las potencialidades más que en sus limitaciones, se releva el trabajo realizado por los centros de estimulación e intervención tempranas a los que asisten los/as niños/as y participa activamente toda la familia.

Allí, radica la importancia de un abordaje que considere la perspectiva de hermanos y hermanas de niños (as) con Síndrome de Down, puesto que:

*(...) puede llegar a ser un vínculo afectivo muy significativo y duradero para muchas personas. Los hermanos son una fuente importante de apoyo a nivel emocional, ejercen muchas veces como modelo de identificación y representan una de las primeras fuentes de interacción social para los niños.* (Aparicio y Tárraga, 2015, p. 190)

La misma polarización anterior- endogámica vs, exogámica- se aprecia a la hora de explorar las vivencias y sentimientos más prevalentes, al predominar emociones y sentimientos negativos de tristeza, enojo e indignación frente a la percepción “ignorante” de la DI por parte de la sociedad, mientras se enaltecen casi reivindicativamente, el honor, la fuerza y el orgullo frente a sus familias que han sabido salir adelante frente a la adversidad. Esta dicotomización también puede responder a la etapa del desarrollo que cursan los/as jóvenes entrevistados/as. Si bien, los estudios han enfatizado que los/as hermanos/as de personas en situación de discapacidad intelectual “pueden presentar problemas de identificación y socialización, necesidad de compensación, adopción temprana de grandes responsabilidades, sentimientos de abandono, culpa, vergüenza o tristeza” (Lizasoain y Onieva, 2010, p. 89), no se habían referido con claridad a los sentimientos positivos y/o compensatorios expresados por los/as hermanos/as de niños/as en situación de DI, asociados al rol y función de la familia en el proceso de integración de la discapacidad de uno de sus miembros. Lo anterior, probablemente estaría asociado a una cierta desestimación o inclusión incipiente de este tipo de enfoques sistémico-familiares en la investigación de la última década.

La condición de adolescentes de los/as hermanos/as entrevistados/as se torna más relevante al explorar las representaciones familiares, el lugar y rol que ocupan en la familia

y ante sus hermanos(as). Varios/as de los/as hermanos/as consultados/as refieren un antes y un después en relación a su posicionamiento familiar. Desde una irrupción del/de la hermano/a con DI en una etapa de pre-pubertad o pubertad en que ellos/as ocupaban un lugar central en sus familias al concentrar la atención de sus padres dada sus primogenitura y condición de “hijos/as únicos/as” hasta el nacimiento de sus hermanos/as, hacia una rápida e imprevista invisibilización de sus requerimientos, planteamientos, sentimientos y necesidades de reconocimiento. Si bien, tienden a racionalizar a partir de argumentaciones claras y exculpatorias de sus padres, se aprecian dejos de frustración y cierta dificultad para asumir el nuevo rol: desde la condición unigénita, la primogenitura a la fraternía. El rol fraternal, asimismo, es vivido con altas dosis de sobreprotección asociadas a la diferencia etaria y, en ocasiones, en complementariedad al rol paternal. En este ámbito, se aprecian diferencias culturales y religiosas que se integran al rol en una acepción más determinista («si Diosito lo quiso así y nos envió esta angelita...») y deontológica («como hermana mayor debo hacerme cargo y ya lo estoy haciendo con mi trabajo en este país»). En términos generales, su forma de relacionarse varía según una serie de elementos, tales como: cantidad de hermanos (as), edades, género, origen, entre otras (Perpiñán, 2011).

Ahora bien, respecto del tipo de relación y la edad de cada uno (a) de los que forman parte de la fraternía, Sonsoles Perpiñán (2011, p. 124) sostiene que:

*Generalmente, si son de edades próximas, son una fuente extraordinaria de estimulación. Interactúan con su hermano continuamente y además lo hacen sin ninguna carga de ansiedad. Juegan con él, le hablan, le quitan los juguetes, etc. En la lucha propia por sus derechos exigen al niño y a los padres, actitudes de normalización. Si son mayores puede que compartan emociones y roles de cuidador con la madre. Su relación con el hermano va a depender mucho del enfoque de los padres y de la información de la que dispongan. También están afectados por el tiempo disponible de los padres para ellos. En algunos casos pueden producirse situaciones de cierto abandono de los hermanos ya que el hijo con discapacidad reclama mucho tiempo y atención. Estos pueden resentirse desde el punto de vista emocional e incluso desarrollar síntomas para reclamar la atención de sus padres.*

En el ámbito de las necesidades y proyecciones personales, se aprecian correlatos emocionales asociados al aislamiento y búsqueda de apoyo externo al núcleo familiar. Las amistades aparecen como las confidentes y “yuntas”, sostenedoras emocionales del tránsito evolutivo de los/as hermanos/as de niños/as con DI, en estos últimos cuatro años de su desarrollo personal. Al irse convirtiendo en adolescentes los temas identitarios, centrales en este período, se habrían ido tramitando con el grupo de pares y a través de figuras significativas de la familia extendida («Mi tío, el hermano de mi papá, fue fundamental para mí en este proceso...»). Al irse transformando en hombres y mujeres fuera de su núcleo familiar, en esta particular etapa del desarrollo, pudo haber contribuido al logro de la autonomía, la búsqueda de propósitos personales y a un proceso de mayor diferenciación del núcleo familiar.

Uno de los ámbitos más informativos lo constituyó la dimensión de las proyecciones personales, profesionales y laborales. Llama la atención la búsqueda compensatoria de actividades curriculares que les permitan enfrentar dificultades similares a las vividas en el núcleo familiar, específicamente con sus hermanos/as en su situación de discapacidad, desde una perspectiva profesionalizante. Se insiste en proveerse del conocimiento actualizado, oportuno y pertinente y de las herramientas más efectivas para abordar la problemática de la discapacidad intelectual desde los procesos formativos, la educación

diferencial, la psicología y las ciencias humanas, situando a la familia en el centro de la (pre)ocupación de las intervenciones planificadas e implementadas. Lo anterior concuerda con los propósitos y lineamientos planteados por los enfoques de Atención Temprana centrados en la familia (Andreucci, 2016; García-Sánchez et al., 2014). El rechazo al enfoque médico, por su parte, hace referencia a su “brutalidad” en la aproximación diagnóstica que deshumaniza al individuo. Lo anterior, se suma a las consecuencias de este tipo de enfoque y de una concepción social que visualiza con temor, lástima e inseguridad a la discapacidad intelectual (Alfaro, 2017).

Como aspectos especialmente preocupantes, por su parte, surgen las referencias al estancamiento o bloqueo emocional que resultaría en una paralización vital en uno de los entrevistados y los deseos de desaparecer, aparentemente superados, relatados por otra entrevistada. Estos signos iniciales podrían transformarse en importantes problemáticas de salud mental si no se abordan preventivamente desde los especialistas y al interior del contexto familiar como una fuente informativa para sus integrantes y un aporte al fortalecimiento de la familia como fuente de apoyo emocional y guía en las pautas de crianza y contención.

En el caso de las dos hermanas extranjeras entrevistadas se pudieron visualizar problemáticas similares a las del grupo local, con mayor énfasis en el replegamiento endogámico como nicho protector y de resguardo frente a la sociedad dominante “debemos salir adelante y hacernos valer en este nuevo país”, “cuidar que la miren doblemente diferente; como inmigrante y como especial (hace signo de entrecomillar con las manos)”.

En síntesis, otorgándole voz y protagonismo a los/as hermanos/as de niños/as en situación de discapacidad, nos aproximamos a una comprensión del fenómeno de la DI como una problemática sistémica compleja, en tanto, no sólo se ven afectados estos/as niños/as y sus padres/madres, sino también todos/as aquellos/as que conforman el núcleo familiar del infante y que ven reorganizada y orientada su vida en torno a él. En el caso de los/as hermanos/as del estudio fue posible acceder a sus propias afectaciones y recorridos y, al mismo tiempo, localizar la problemática en una etapa vital, adolescencia en este caso, en una realidad social diversa y culturalmente situada (locales y extranjeros). Por tanto, se vuelve relevante hacer un abordaje que considere al sistema familiar en su totalidad reparando en sus respectivos subsistemas, no solo en términos de la intervención a realizar sino también en términos investigativos, puesto que todo lo que se produce y/o vivencia en dicho espacio de una u otra forma está directamente relacionado con el desarrollo de los (as) niños (as) en situación de discapacidad. Proyectar estudios con familia extendida será el siguiente paso en esta línea de investigación en AT y DI.

## Referencias

- Aguilar, D. H. y Chávez, R. R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12026>
- Alfaro, J. E. (2017). El problema del enfoque médico de la discapacidad: Un desafío interdisciplinario entre salud, educación y el derecho. *Revista Médica de Chile*, 145, 678-681. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872017000500018>

- Álvarez, M. I. C., Alonso, M. Á. V. y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Andreucci, P. (noviembre, 2016). El protagonismo del contexto familiar en Atención Temprana: la experiencia de CET Chile. Ponencia realizada en las *XXV Reunión Interdisciplinaria sobre poblaciones con alto riesgo de deficiencias y IX Reunión Interdisciplinaria sobre Discapacidades/Trastornos del Desarrollo y Atención Temprana. Pasado, Presente y Retos Pendientes de la Atención Temprana*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Aparicio, R. y Tárraga, R. (2015). El ajuste conductual, emocional y social en hermanos de niños con un trastorno del espectro autista. Una revisión teórica. *Papeles del Psicólogo*, 36(3), 189-197.
- Arrabal, C. y Arizcun, J. (2005). Deficiencias, discapacidades del desarrollo y los servicios de neonatología. En F. Mulas y M. G. Millá (Eds.), *Atención temprana: Desarrollo infantil, diagnóstico, trastornos e intervención* (pp. 85-108). Madrid: Promolibro.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Cara-Díaz, M., Sola-Martínez, T., Aznar-Díaz, I. y Fernández-Martín, F. (2015). Análisis organizativo de las clases de inclusión escolar en Francia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 795-807. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13217200314>
- Cecchini, S. y Martínez, R. (2011). *Protección social inclusiva en América Latina: Una mirada integral, un enfoque de derechos*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Escorsia-Mora, C., García-Sánchez, F., Sánchez-López, M., Orcajada, N. y Hernández-Pérez, E. (2018). Prácticas de atención temprana en el sureste de España: Perspectiva de profesionales y familias. *Anales de Psicología*, 34(3), 500-509. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.311221>
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. (2000). *Libro blanco de la atención temprana*. Madrid: Centro Español de Documentación sobre Discapacidad.
- Flores, P. J. y Porges, S. W. (2017). Group psychotherapy as a neural exercise: Bridging polyvagal theory and attachment theory. *International Journal of Group Psychotherapy*, 67(2), 202-222. <https://doi.org/10.1080/00207284.2016.1263544>
- García-Sánchez, F. A., Escorsia-Mora, C. T., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N. y Hernández-Pérez, E. (2014). Atención temprana centrada en la familia. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 45(3), 6-27.
- Giacconi, C., Pedrero, Z., y San Martín, P. (2017). La discapacidad: Percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. *Psicoperspectivas*, 16(1), 55-66. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue1-fulltext-822>
- González, R., Blanco, L. A. y Herrero, M. (2017). La percepción de padres y madres en el ejercicio del rol parental. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 6(1), 47-56. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.716>
- González-Monteagudo, J. y Ochoa-Palomo, C. (2014). El giro narrativo en España: Investigación y formación con enfoques auto/biográficos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 809-829.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and Young Children*, 24(1), 6-28. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe>
- Guralnick, M. J. (2016). Early intervention: The integration of science and practice. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(7), 624-640.

- Guralnick, M. J. y Bennett, F. (1989). Eficacia de una intervención precoz en niños minusválidos y en situaciones de riesgo. En J. Haley (Ed.), *Terapia no convencional* (pp. 175-212). Madrid: Amorrortu.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T. y Johnson, L. C. (2011). The peer social networks of young children with Down syndrome in classroom programmes. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24(4), 310-321. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2010.00619.x>
- Hernández, M. I. (2015). El concepto de discapacidad: De la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- Iriarte, C. y Ibarrola-García, S. (2016). Revisión de estudios sobre la vivencia emocional de la discapacidad intelectual por parte de los hermanos. *Estudios sobre Educación*, 19, 53-75.
- Kornblit, A. L. (2004). Historias y relatos de vida: Una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. L. Kornblit (Coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales* (pp. 15-33). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Leal, L. (2008). *Un enfoque de la discapacidad intelectual centrado en la familia*. Madrid: FEAPS.
- Lizasoain, O. y Onieva, C. E. (2010). Un estudio sobre la fraternidad ante la discapacidad intelectual. *Psychosocial Intervention*, 19(1), 89-99. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n1a9>
- Lozano-Vicente, A. (2016). Los derechos del niño: Cuestiones sobre su fundamentación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 67-79.
- Luciani-Conde, L. (2010). La protección social de la niñez: Subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 885-899.
- Martínez, B. (2011). *Pobreza, discapacidad y derechos humanos: Aproximación a los costes extraordinarios de la discapacidad y su contribución a la pobreza desde un enfoque basado en los derechos humanos*. Madrid: Ediciones Cinca.
- McWilliam, R. (2016). Metanoia en atención temprana: Transformación a un enfoque centrado en la familia. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 133-153. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100008>
- MINEDUC. (2007). *Guía de apoyo técnico pedagógico: Necesidades educativas especiales asociadas al retraso del desarrollo y discapacidad intelectual*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Minuchin, S. y Nichols, M. P. y Lee, W. Y. (2007). *Assessing families and couples: From symptom to system*. Londres: Pearson Allyn and Bacon.
- ONU. (2016). *Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. Observaciones finales sobre el informe inicial de Chile*. Recuperado de [http://acnudh.org/wp-content/uploads/2016/04/CRPD\\_C\\_CHL\\_CO\\_1\\_23679\\_S.pdf](http://acnudh.org/wp-content/uploads/2016/04/CRPD_C_CHL_CO_1_23679_S.pdf)
- Palacios-Hernández, B. (2016). Alteraciones en el vínculo materno-infantil: Prevalencia, factores de riesgo, criterios diagnósticos y estrategias de evaluación. *Revista de la Universidad Industrial de Santander*, 48(2), 164-176. <https://doi.org/10.18273/revsal.v48n2-2016001>
- Palacios Rizzo, A. y Bariffi, F. J. (2014). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Palomares-Ruiz, A., Sánchez-Navalón, B. y Garrote-Rojas, D. (2016). Educación inclusiva en contextos inéditos: La implementación de la pedagogía hospitalaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1507-1522.
- Peñas-Felizzola, O. (2013). Referentes conceptuales para la comprensión de la discapacidad. *Revista Facultad de Medicina*, 61(2), 205-212.

- Peregrina, E. B., Blanch, J. S., González, N. A. y Nicolau, J. R. (2015). Historias de vida y educación social: Una experiencia de investigación y formación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 71-84.
- Pérez Lisboa, S. (2018). Práctica profesional en la sala de atención temprana. Un estudio descriptivo de su rol. *Revista de Educación y Desarrollo*, 48, 105-111.
- Ponte, J. (2017). Buscando datos e indicadores para evaluar los servicios de atención temprana. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 77-98. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.05>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Londres: Sage Publications.
- Ruiz Aparicio, R. y Tárraga Mínguez, R. (2015). El ajuste conductual, emocional y social en hermanos de niños con un trastorno del espectro autista. una revisión teórica. *Papeles del Psicólogo*, 36(3), 189-197.
- Saavedra, C. (2015). *¿Qué es Chile crece contigo?* Santiago de Chile: Unidad Chile Crece Contigo.
- Sánchez, P. (2015). Primera infancia y discapacidad en Chile: Revisión y enfoque actual a los programas de gobierno. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(4), 520-526. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.06.026>
- Sarasa, M. C. (2014). Experiencias de enseñanza y de aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa. *Revista de Educación*, 7, 157-170.
- Schriewer, K. y Agea, J. (2015). Cuestiones prácticas en cuanto a la elaboración de relatos biográficos. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 20(1), 114-131.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 25-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Turner, B. (2001). Disability and the sociology of the body. En G. Albrecht, K. Seelman y M. Bury (Eds.), *Handbook of disability studies* (pp. 252-267). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Valverde, D. (2017). El estado actual de la investigación y la intervención sobre la vivencia emocional de los hermanos ante la discapacidad intelectual. *Redes*, 35, 71-82.
- Veerman, E. R., Cuevas, P. G. y Arizcun-Pineda, J. (2005). La formación de los profesionales de la atención temprana. En P. Gútiez (Ed.), *Atención temprana: Prevención, detección e intervención en el desarrollo (0-6 años) y sus alteraciones* (pp. 935-953). Madrid: Editorial Complutense.
- Vegas E., Cerdán-Infantes, P., Dunkelberg, E. y Molina, E. (2006). *Evidencia internacional sobre políticas de la primera infancia que estimulen el desarrollo infantil y faciliten la inserción laboral femenina*. Recuperado de: [http://www.oei.es/inicial/politicas\\_infanciadesarrollo.pdf](http://www.oei.es/inicial/politicas_infanciadesarrollo.pdf)
- Viloria, C. A. y González, A. F. (2017). Las prácticas de crianza de los padres: Su influencia en las nuevas problemáticas en la primera infancia. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 30-42.

## Breve CV de las autoras

### Paola Andreucci Annunziata

Psicóloga y Licenciada en Psicología por la Universidad de Chile. Magíster en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Doctora en Ciencias de la Educación por la PUC. Académica e Investigadora de la PUC. Directora Centro de Investigación en Educación Universidad Gabriela Mistral (CIE-UGM). Directora Centro de Estimulación Temprana Universidad Gabriela Mistral (CET-UGM). con estudios de doctorado en Investigación en Psicoterapia (PUC, Universidad de Chile, Universidad de Heidelberg). Se interesa por la educación inclusiva, la problemática de la

equidad desde la atención temprana hasta la educación superior y el aprendizaje socio-emocional desde perspectivas narrativas, dialogales y dialógicas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4438-0119>. Email: [paola.andreucci@ugm.cl](mailto:paola.andreucci@ugm.cl)

**Camila Morales Cabello**

Socióloga y Licenciada en Sociología por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Master en Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Asistente de Investigación del Centro de Investigación en Educación (CIE-UGM). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0217-9721>. Email: [camila.morales@ugm.cl](mailto:camila.morales@ugm.cl)



## Educación en y para la Diversidad de Alumnos en Aulas de Escuelas Primarias de la Ciudad de México

### Educating in and for a Diversity of Students in Elementary School Classrooms in Mexico City

Gabriela Begonia Naranjo \*

Universidad Pedagógica Nacional, México

Este trabajo analiza cómo se asumen en las aulas los desafíos de la inclusión, perspectiva incorporada en la actual política educativa mexicana. Se consideran registros etnográficos de la práctica de cinco maestros en escuelas primarias de la Ciudad de México, para analizar, desde la etnografía escolar y referentes teóricos sobre práctica docente, política e inclusión educativa: las perspectivas de los docentes sobre la diversidad de sus alumnos, los desafíos que esta diversidad plantea a su trabajo cotidiano y las formas en que los afrontan. Se encuentra que el enfoque de inclusión estuvo presente en las aulas observadas, no sólo por la mayor presencia de niños que por sus condiciones y características antes hubieran estado fuera de la escuela común o en escuelas segregadas, sino también por las actitudes de los docentes ante las dificultades de sus alumnos y por las acciones que implementan para promover que todos avancen en sus aprendizajes. Pero también se identificaron prácticas aun fuertemente influenciadas por perspectivas médicas y psicologistas sobre el aprendizaje, el comportamiento y las dificultades asociadas a estos. Se enfatiza la necesidad de complejizar la mirada sobre el trabajo docente y generar las condiciones necesarias para viabilizar en las aulas una educación inclusiva.

**Descriptor:** Diversidad cultural; Pertinencia de la educación; Docente de escuela primaria; Política educacional.

This paper analyzes how the challenges of inclusion, a perspective incorporated into the current Mexican educational policy, are faced in primary classrooms. Several ethnographic registers of the practice of five teachers in primary schools in Mexico City are considered. From school ethnography and theoretical references on teaching practice, politics and educational inclusion. It is analyzed: the teachers' perspectives on the diversity of their students, the challenges that this diversity poses to their daily work and the ways in which they faced them. It was found that the inclusion approach was present in the classrooms observed, not only because of the greater presence of children because of their conditions and characteristics before they had been outside the common school or in segregated schools, but also because of the attitudes of teachers toward the difficulties of their students and the actions they implement to promote progress in their learning. But practices that were still strongly influenced by medical and psychological perspectives on learning, behavior, and the difficulties associated with them were also identified. Emphasis is placed on the need to broaden the focus on teaching work and generate the necessary conditions to enable an inclusive education in the classroom.

**Keywords:** Cultural diversity; Educational relevance; Primary school teacher; Educational policy.

---

\*Contacto: [gwaranjo@upn.mx](mailto:gwaranjo@upn.mx)

## Introducción

A partir de los noventa, las políticas de educación inclusiva han ganado cada vez mayor centralidad en los programas de gobierno en México. Particularmente, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) y la Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), entre otros documentos generados en reuniones auspiciadas por organismos internacionales, fueron un referente clave para que se iniciara la “transformación” del sistema educativo mexicano, recuperando la demanda de brindar educación a “todos”, niños y niñas, independientemente de su origen, características y condiciones. Así, como parte de la reforma global del sistema educativo mexicano, se adoptó un modelo de integración educativa, lo que implicó, entre otras cosas, que las escuelas comunes abrieran sus puertas a todos los educandos, particularmente a quienes presentaran necesidades educativas especiales (NEE) con o sin discapacidad.

En años recientes, la integración educativa, que en la práctica había sido asumida como responsabilidad casi exclusiva de las instancias de educación especial, fue cediendo paso en los documentos políticos, legales y normativos a una perspectiva más inclusiva. En los programas de gobierno de la gestión que al escribir este artículo estaba concluyendo (2012-2018), esta perspectiva se presenta como un medio para combatir las desigualdades: “Es urgente reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una amplia perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual.” (Gobierno de la República, 2013, p. 61). Además, compromete a todo el sistema educativo para impulsarla: “Un buen sistema educativo debe ser incluyente, favorecer la equidad y nunca un medio para mantener o reproducir privilegios” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013, p. 58). Así, se plantea como uno de sus objetivos: “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.” (SEP, 2013, p. 68)

Se sabe que las propuestas de transformación derivadas de las políticas son reinterpretadas al pasar por los diferentes niveles del sistema educativo, pero es en las escuelas y en las aulas donde se concreta su proyección práctica (McLaughlin, 1998). En este nivel del sistema es donde las leyes y normativas, estrategias, planes y acciones derivadas de las políticas, generan o no las condiciones necesarias para que sus pretensiones se viabilicen. Y al final, son los docentes quienes de manera más directa tienen que ponerlas en práctica en el contexto específico de su trabajo, comprometiendo sus conocimientos, creencias y habilidades (Ezpeleta, (2004) y asumir la responsabilidad por sus resultados.

El desarrollo e impulso de políticas de inclusión educativa ha tenido como uno de sus efectos, el que en las escuelas sea cada vez más frecuente la presencia de niños que, por sus características, condiciones u origen, habían estado históricamente excluidos o en escuelas segregadas, como es el caso de los alumnos con discapacidad, que eran mayoritariamente atendidos en escuelas de educación especial. Si bien aún existen este tipo de escuelas, ahora transformadas en Centros de Atención Múltiple (CAM), los alumnos con discapacidad tienen cada vez mayor presencia en las escuelas comunes. Para el cierre del ciclo escolar 2017-2018, en la Ciudad de México, los CAM atendieron a 3,360 estudiantes con alguna discapacidad en el nivel primaria, mientras que las Unidades de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI), reportaron haber atendido a 3,502 menores con esta condición en el mismo nivel, pero en escuelas comunes (DEE, 2018).

Las transformaciones sociales, las migraciones, los avances en materia de derechos humanos, la mayor cobertura en los niveles básicos de educación, entre otros factores, han impactado en la configuración de grupos escolares aún más heterogéneos. La cifra global de atención de la UDEEI refleja de alguna manera la diversidad de alumnos en situación de vulnerabilidad que forman parte de dichos grupos. Se reporta que durante el ciclo escolar 2017-2018, la UDEEI atendió a un total de 56,239 estudiantes en preescolar, primaria y secundaria, de los cuales el 67% son niños (37,574) y el 33% son niñas (18,665) (DEE, 2018). Además de la discapacidad, dicha cifra incluye: capacidades y aptitudes sobresalientes, condiciones de salud, dificultades severas de conducta, comunicación y aprendizaje; migrantes, indígenas, situación de calle, orfandad, entre otras condiciones (AEF, 2019). Es en estos escenarios que los maestros mexicanos tienen que desarrollar su trabajo atendiendo el mandato de brindar una educación inclusiva.

El propósito de este artículo es analizar cómo los docentes asumen en la práctica cotidiana de sus aulas la tarea de educar en y para la diversidad de sus alumnos. Entendiendo que la “diversidad” es una característica inherente a todo grupo humano, por lo que no se aplica únicamente para referir a quienes presentan alguna condición específica (por ejemplo, discapacidad, migración, origen étnico indígena, entre otras), sino que considera a la totalidad de los alumnos en un grupo escolar, cada uno de los cuales es único e irrepetible (Barrero y Rosero, 2018). Desde una mirada etnográfica, no se pretende evaluar qué tanto los docentes responden al “deber ser” de la educación inclusiva, sino aportar elementos para comprender su trabajo en el marco de los desafíos que la implementación de las políticas educativas les plantea. Esto es importante porque una propuesta de cambio que trastoque las estructuras profundas de la vida cotidiana, no es viable si no se considera la perspectiva de sus protagonistas.

## 1. Revisión de la literatura

### 1.1. Educación inclusiva contra la exclusión

La inclusión, antes que ser un principio asumido por el Estado mexicano para desarrollar sus políticas educativas, se ha desarrollado como un amplio enfoque filosófico, ético, teórico y conceptual que surge al reconocer y cuestionar los procesos históricos y sistemáticos de exclusión profundamente arraigados en nuestras sociedades. Las obras de Foucault han sido un referente central en este sentido. En ellas, de acuerdo con Peters y Besley (2014), el tema de la exclusión se muestra como un hecho histórico brutal que permea a las instituciones de las sociedades occidentales, entre ellas, la escolar. Como plantean Echeita y colaboradores (2014):

*Inclusión y exclusión son polos de un proceso dialéctico y conceptos fuerza muy potentes para ayudarnos a repensar políticas y prácticas en muchos ámbitos de la vida, no solo en lo educativo, sino también en el ámbito social, económico, laboral, urbanístico, etc.*  
(p. 31)

Aunque la educación inclusiva es frecuentemente vista como una aproximación dirigida a beneficiar a los niños con discapacidad, o a quienes entran en alguna de las categorías de “vulnerabilidad” (Barrero y Rosero, 2018), cada vez más se entiende que sus alcances son mucho más amplios, pues se trata de “apoyar y acoger la diversidad de todos los estudiantes, con el objetivo de eliminar la exclusión social. Tal exclusión es una consecuencia de actitudes y respuestas hacia la diversidad de razas, clases sociales, etnicidad, religión, género y habilidad” (Peters y Besley, 2014, p. 109) Por tanto, busca

promover el desarrollo de sociedades más justas y democráticas que celebren, respeten y valoren las diferencias, se enriquezcan de ellas y luchen en contra de las desigualdades al propiciar el goce de los derechos básicos de todas las personas.

Desde las políticas de educación inclusiva en México, se demanda a las escuelas y sus docentes revisar, cuestionar y modificar sus políticas, culturas y prácticas para construir espacios donde cada estudiante, independientemente de su origen, características y condiciones pueda desarrollarse plenamente y participar activamente en la escuela y en la sociedad. Se plantea la necesidad de reconocer, respetar y valorar las diferencias en sus múltiples causas y manifestaciones (raza, clase, género, orientación sexual, lengua, contexto comunitario o familiar) y a partir de ello construir una pedagogía diversificada que posibilite la participación y desarrollo integral de todos los educandos. El cuestionamiento hacia las escuelas relacionado con el cumplimiento o no de estas demandas es contundente:

Las políticas educativas nacionales han asumido la educación inclusiva, quedando plasmada la atención a la diversidad en los currículos de los países. Sin embargo, en la práctica se sigue concibiendo la diversidad como lo alejado de la norma, lo distinto, la excepción a la regla, que en la mayoría de los casos representa un problema o dificultad y en otros casos, simplemente se la ignora. En los centros escolares persisten mecanismos excluyentes, derivados de esta mirada de la diversidad en la escuela, que pone énfasis en el sujeto y que obvian los contextos con los que interactúan y que mediatizan su desarrollo y aprendizaje. (Andújar y Rosoli, 2014, pp. 47-48)

Pero el cumplimiento de las demandas de una educación inclusiva requiere transformaciones profundas, no sólo del sistema educativo, sino en el plano social, económico y político más amplio (Echeita et al., 2014), ya que los procesos de exclusión tienen raíces históricas y de relaciones de poder profundas. Sin embargo, la complejidad implicada en un proyecto de tal envergadura, se obvia en discursos sobre los maestros, con el uso reiterado del argumento de la incompetencia docente, el cual ha ofrecido las bases para culpabilizar éstos por los pobres procesos y resultados educativos (Souza, 2006).

Claro que los maestros tienen un papel de suma importancia para generar los cambios deseables, pero el impacto de su esfuerzo se potencia cuando éstos se promueven desde diversos frentes. Como plantean Echeita y otros (2014): “Por su propia naturaleza, el progreso hacia una educación más inclusiva es una empresa de carácter ‘sistémico’” (p. 34). Por lo pronto, un elemento fundamental para orientar el cambio, tratándose de los docentes, es reconocer su trabajo como es, tratando de advertir cómo las políticas educativas se hacen presentes en el aula y cómo ellos responden a sus desafíos, desde las condiciones y recursos con los que cuentan (conceptuales, pedagógicos, organizativos, entre otros).

### ***1.2. La complejidad del trabajo docente***

Parte de una concepción que reconoce que el trabajo docente tiene lugar dentro de una institución con características, procesos y dinámicas complejas que lo posibilitan a la vez que lo constriñen. Aquí cabe destacar la centralidad que la racionalidad administrativa y la laboral tienen en la institución escolar, incluso por encima de la pedagógica (Ezpeleta, 2004), propiciando la construcción de un entramado de relaciones institucionales rígidas y burocráticas que le deja poco margen para participar en la toma de decisiones. Pero, es

importante reconocer que en este entramado también se hacen presentes múltiples influencias “externas” a la escuela, como las económicas, sociales, culturales e ideológicas. En este marco, el docente, servidor público del Estado mexicano, tiene que responder a las demandas, no menos complejas, que le son planteadas a través de leyes, normativas, reglamentos, evaluaciones de desempeño, etc.

No obstante, lo anterior, el maestro también tiene un cierto margen de acción, de autonomía relativa (Moore, 1990), en el que el maestro puede hasta cierto punto decidir lo que hace en función de sus recursos, de las condiciones en las que desarrolle su labor y de la propia situación interactiva con los alumnos. Y ya que son sujetos activos, desde sus particularidades van construyendo sus propias formas de trabajo, en los márgenes que los intersticios institucionales les permiten (Frigerio, 1991).

*Al margen de cualquier modelo abstracto de docencia, es en la permanencia y el ejercicio diario donde los maestros acumulan, recuerdan u olvidan, comparan, integran o rechazan las propuestas de trabajo docente que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos. (Rockwell y Mercado, 2003, p. 127)*

Cabe señalar que el margen de autonomía docente es cada vez más limitado, dado el recrudecimiento de las formas de control y vigilancia al que se ve cada vez más sometido, no sólo por las autoridades educativas, sino también por los padres de familia, colegas e incluso por teóricos, investigadores y académicos que llegan a juzgar duramente su desempeño.

Finalmente, considero que los propios docentes son heterogéneos, cada uno con sus propias historias, formación, trayectorias profesionales, intereses, características, etc., que desarrollan su trabajo en contextos escolares y sociales concretos, también heterogéneos.

Las propuestas para concretar una educación inclusiva tendrían que reconocer lo específico y complejo de la labor de los docentes e incluir sus perspectivas en su construcción desde las posibilidades reales de su práctica cotidiana. En este sentido, son relevantes los estudios que analizan la forma en que algunas escuelas afrontan los desafíos de la educación inclusiva. Por ejemplo, los de Morcillo y García (2014) y Muñoz (2018), identifican escuelas que desarrollan buenas prácticas de educación inclusiva, para analizar sus características, lo que hacen y cómo lo hacen para lograrlo. Otras investigaciones, sin elegir sus casos por mostrar prácticas inclusivas, analizan el trabajo docente en grupos donde se encuentra algún alumno con discapacidad (por ejemplo, Naranjo, 2017a, 2018), encontrando indicios de cómo, sin tener una capacitación específica y en condiciones difíciles, buscan la forma de promover su aprendizaje y participación en las dinámicas académicas y sociales del aula.

En este artículo se sigue la tendencia de analizar la práctica de docentes en sus contextos “naturales” de trabajo, aunque sin elegir casos bajo el criterio de tener “buenas prácticas” y sin restringirlo a la atención específica de alumnos en alguna condición específica de “vulnerabilidad”. Se trata de analizar su trabajo ante la diversidad de sus alumnos, tal como ellos la entienden y describen, en las condiciones y con los recursos con los que cuentan. Esto es clave para la construcción, no sólo del rumbo de las transformaciones necesarias sino, sobre todo, para ofrecer también indicios de cómo esto puede ser posible.

## 2. Método

Los datos que se analizan fueron recabados en el marco de una investigación cualitativa más amplia, desarrollada por el Departamento de Investigaciones Educativas, cuya finalidad fue valorar el desempeño de docentes de primaria y de secundaria en las áreas de español, matemáticas, ciencias naturales y la práctica docente en general. Para realizar el trabajo de campo se conformaron cinco equipos de investigación, cada uno observó la práctica de cinco maestros. El ingreso a las escuelas fue gestionado por las autoridades educativas que solicitaron el estudio, siempre con la anuencia de los directivos y docentes, la autorización por escrito de los padres de familia y el acuerdo de los alumnos. Con mi equipo, una especialista en matemáticas, otra en español y yo, observamos cuatro jornadas de trabajo en aula de cinco maestros de primaria; videgrabamos clases de español, matemáticas y ciencias naturales; e hicimos entrevistas a maestros, alumnos y algunos padres de familia. Personalmente, una vez concluida la investigación, me planteé la tarea de analizar de manera más detallada el trabajo de esos cinco docentes relacionado con la diversidad de sus alumnos, característica que sobresalió en prácticamente todos los grupos del estudio más amplio.

El trabajo de campo y el análisis estuvo orientado por la etnografía, considerada como perspectiva teórico metodológica (Rockwell, 2009), por lo que la finalidad no fue evaluar el trabajo de los maestros, sino comprender lo que sucede en sus aulas, considerando sus perspectivas. En este sentido se indagó cómo los docentes miran la diversidad de alumnos que conforman sus grupos, qué desafíos le plantea esta diversidad a su trabajo y cómo los enfrentan cotidianamente. El corpus de datos aquí considerados incluye, además de las transcripciones de las entrevistas, mis registros ampliados de las clases observadas y mis notas etnográficas sobre la dinámica más amplia del aula y la escuela.

La observación y los registros en etnografía no se realizan desde modelos o categorías preestablecidas, pues se trata de elaborar descripciones émicas (Saville-Trioke, 1989), es decir, analizar los procesos “desde adentro”, con categorías descriptivas y explicativas desarrolladas a partir de la lectura repetida de los datos para interpretar las interacciones desde la lógica de los participantes. Este análisis se construye mediante una relación dialéctica entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, por lo que la interpretación de los significados de la vida cotidiana, en este caso de las aulas, juega un papel fundamental.

Las escuelas donde se realizó el trabajo de campo, excepto en un caso, están ubicadas en contextos urbano-marginales (U-Mar), zonas periféricas de la Ciudad de México con grandes concentraciones poblacionales y limitados en el acceso a algunos bienes y servicios. Dos de estas escuelas se encuentran en comunidades bastante alejadas del centro de la ciudad e incluso tienen características más cercanas a lo rural. Las otras dos, menos alejadas, se encuentran en contextos de alta inseguridad. La escuela restante se ubica en una zona urbano-media (U-Medio). Otros datos sobre los docentes y sus condiciones de trabajo se presentan en el cuadro 1. Cabe aclarar que los nombres reales de los participantes fueron cambiados para salvaguardar su identidad, así mismo, los nombres de las escuelas se mantienen en el anonimato.

Cuadro 1. Datos generales sobre los docentes y sus grupos de alumnos

DOCENTE	EDAD	AÑOS SERVICIO	FORMACIÓN	CONTEXTO	GRADO	NO. ALS. (SEXO)
Laura	26	5	Lic. Pedagogía (Universitaria)	U-Mar	3o	31 (15m;16h)
Toño	34	11	Lic. Ed. primaria (Normalista)	U-Mar (rasgos rurales)	5o	38 (25m;11h)
Silvia	35	13	Lic. Ed. primaria (Normalista)	U-Medio	5o	31 (20m;11h)
Paty	36	13	Lic. Ed. primaria (Normalista)	U-Mar	4o	27 (15m;12h)
Raúl	41	12	Lic. Ed. Primaria (universitaria)	U-Mar (rasgos rurales)	5o	25 (13m;11h)

Fuente: Elaboración propia.

La población de alumnos proviene de familias que se dedican a diferentes actividades: oficinistas, comerciantes (ambulantes en muchos casos), obreros y empleadas domésticas. En el caso de las comunidades con características rurales, algunas se dedican a la agricultura, la ganadería y el comercio de productos cultivados por ellos mismos. Los niveles de estudio de los padres difícilmente sobrepasan el medio superior y en algunos casos tienen apenas algunos grados de primaria. En muchas familias, ambos padres trabajan, por lo que los niños se quedan a cargo de algún familiar, los abuelos o incluso de algún vecino. En dos escuelas se reporta una cierta fluctuación de la población de alumnos, debido a la migración de las familias.

### 3. Resultados

#### 3.1. El reconocimiento de las diferencias

Luna (1997), a partir de una investigación etnográfica de aula, mostró cómo los maestros elaboran durante el ciclo escolar una especie de expediente no escrito sobre sus alumnos. Es decir, van construyendo y actualizando conocimiento sobre “el desempeño de los niños a través de informaciones específicas sobre sus posibilidades y límites en cada tarea propuesta; sus preferencias o rechazos en torno a lo que les interesa o les aburre, sobre lo que están dispuestos a hacer o no” (p. 13). En congruencia con esto, el análisis en este estudio permite afirmar que los maestros se preocupan por conocer a sus alumnos, pero, además, identifican lo que les es común y lo que los diferencia. Para ello realizan acciones específicas al inicio del ciclo escolar, un “diagnóstico” que la propia escuela solicita, pero también van actualizando su conocimiento a lo largo del mismo e incluye no sólo aspectos académicos, sino también sociales, familiares y afectivos.

El maestro Raúl destaca la importancia de conocer a sus alumnos y sus diferencias: “acordémonos que hay diferentes personalidades, estilos de aprendizaje, emociones que cambian en el día a día. Yo puedo hablar de una estrategia que va a funcionar para un grupo de 5º, pero, si no conoces a tu grupo, no lo comprendes, no sabes el estilo de aprendizaje, el contexto, el entorno, no te va a funcionar, ¡no es una receta la educación!”. Así, se constata también que ese expediente no escrito es contextualizado, histórico, cambiante y vivo, permanentemente actualizado (Luna, 1997).

Las descripciones de los maestros de este estudio sobre sus alumnos enfatizan más cierto tipo de características que otras y cómo se presentan de manera diferencial entre ellos e incluso, en algunos casos, plantean explicaciones al respecto. Por ejemplo, el maestro Toño destaca algunos de sus rasgos “morales”: “son niños muy buenos, con mucha iniciativa, a diferencia de otros niños de ciudad, aún son muy respetuosos, tienen buena educación de sus casas en este sentido y no traen las broncas de ciudad, ya que son hijos de una comunidad que es aún un pueblo”. Por su parte, la maestra Laura, refiere algunos rasgos afectivos de sus alumnos: “al ser más pequeños expresan más su cariño, les gusta más el juego y se implican más en las actividades que les propongo”. Pero también reconoce que “son muy dependientes de los papás y de la maestra para hacer las cosas”, que son muy dispersos, ya que “al ser hijos únicos o los más pequeños de su familia, son muy consentidos, berrinchudos y caprichosos”, y que por eso le ha costado mucho trabajar la atención y la disciplina.

Hay quienes enfatizan las condiciones de vida de sus alumnos. Por ejemplo, el maestro Raúl destaca que no reciben la atención necesaria de sus padres o viven circunstancias familiares difíciles, a tal grado que, “una buena parte de ellos dicen que se sienten más seguros en la escuela que en su casa”. Señala que las dificultades económicas de las familias se hacen presentes en el aula: “no hay dinero. Ahorita pagamos copias, almuerzo y todo eso, hay niños te dicen ‘es que no he comido hoy maestro’; entonces, ¿cómo te voy a hacer aprender?”. La maestra Laura, también reconoce este tipo de dificultades y las considera para organizar su trabajo.

La maestra Paty señala algunas diferencias entre niños y niñas: “(éstas) son más inquietas, activas, latosas y platiconas, están viendo lo que hace la de al lado, para venirla a acusar; varias son líderes ¡pero para mover al grupo en cosas malas!”. En cambio, describe a los alumnos como más tranquilos y trabajadores. El maestro Toño también compara a niños y niñas. Para él son iguales, pero a los niños les dice que “incluso las mujeres nos rebasan”, así que trata a todos por igual y procura que haya respeto entre todos.

Las diferencias asociadas con el desempeño académico de sus alumnos son enfatizadas por la maestra Silvia, como quiénes van más adelantados y cuáles son sus dificultades y necesidades: “Este grupo es muy variado, hay niños que tiene una facilidad para hacer las cosas, por ejemplo, Tito, aunque es muy concreto y tiene problemas con la ortografía. Quien hace unos mapas mentales muy concisos y si te explica muy bien es Blas; él y Oto van más allá de lo que se les solicita, son más detallistas en ciertas cosas”. Por su parte, Laura considera que sus alumnos son muy visuales, así que les gustan mucho los experimentos y observar las cosas, mientras que actividades como tomar un dictado, les cuesta trabajo.

En suma, los maestros de este estudio describen a sus alumnos reflejando cierto conocimiento sobre sus características, sus condiciones de vida, sobre lo que les es común y lo que identifican como específico de cada uno, sobre sus dificultades y fortalezas, así como sobre los retos que con ellos enfrentan para su trabajo cotidiano. Esto queda mucho más claro cuando se refieren a ciertos alumnos que se describen en el siguiente apartado.

### ***3.2. Diferencias que desafían el trabajo docente***

Los maestros refieren condiciones o situaciones de algunos alumnos que particularmente les preocupa y representan un reto para su trabajo: discapacidad intelectual (DI), trastorno



por déficit de atención (TDAH), rezago académico, dificultades de comportamiento y problemas de salud física o emocional.

En algunos casos, los docentes describen a los alumnos que más les preocupa recurriendo a caracterizaciones legitimadas y explicadas desde concepciones médicas y psicólogas que estuvieron vigentes por muchos años en el ámbito de la educación especial (ver Naranjo, 2017b, pp. 125-126). Por ejemplo, la maestra Silvia describe a un niño diagnosticado con DI, cuyo desempeño “es más bajo que el de sus compañeros” y cuenta con un limitado apoyo de su mamá: “Pepe está aprendiendo apenas su nombre, cuenta e identifica los números del 1 al 10; hay un momento en que llega a desesperar por los ruidos que hace, es difícil controlarlo dado que su edad mental marca que tiene seis años y los niños pequeños son más de estar jugando, hablando, imitando y llamando la atención”. La maestra Paty reporta a Saúl, también diagnosticado con DI: “él está en cuarto año, pero pareciera que tiene la edad de un niño de segundo; cuando llegó, nada más sabía la numeración del 1 al 20.” La maestra Laura refiere, como uno de los dos casos que en su grupo tienen NEE, a Juan: “Está en proceso todavía de adquisición de la lectoescritura. Ya le dicto las palabras y los temas. Sus dificultades de comportamiento: no se controla, no tiene límites en casa”. Atribuye estas dificultades a que, por situaciones familiares muy difíciles, fue desatendido por su mamá, considerando que lo que hace es para llamar la atención. La maestra cree que además tiene TDAH.

Quien sí está diagnosticado con TDAH es Abel, alumno de la maestra Silvia, medicado y con asistencia a terapia los martes, por lo que ese día se integra a clase después del recreo. Tiene que estar pendiente de él, “porque luego está en todo menos en su trabajo” o genera problemas por hacer cosas que no le corresponden. Otro caso es reportado por la maestra Paty: Cruz, un niño que desde el primer grado recibió diagnóstico de TDAH y la prescripción de medicamento: “Su mami le viene a dar a la hora del recreo una pastillita para que esté tranquilo”. Es muy temperamental, por lo que es difícil trabajar con él: “ahorita que hicieron equipos, fue el chico que no quería trabajar y me acerqué a él: ¿qué te pasa?; es que yo no trabajo con niñas, me dijo”. Agrega la maestra: “No es agresivo, pero es aislado, a veces apático al trabajo, difícil de convencer para realizar algunas cosas” y “no tiene dificultades para aprender, incluso en Matemáticas es muy bueno”. Tere, alumna de la maestra Silvia es “una chiquita que tiene rezago y problemas de lenguaje”.

Tom y Lety son alumnos que el maestro Raúl identifica con rezago asociado a los problemas familiares que enfrentan: “ellos acaban de entrar (casi a mitad del ciclo escolar), vienen de otra escuela y con problemas serios de casa, conflictos emocionales fuertes. No se recibe el apoyo en caso necesario”. Mary, alumna de la maestra Paty, “no es de discapacidad ni nada, es rezago nada más”, arrastrado desde otros grados en los que no aprendió debido a que falta mucho. La atención a esta alumna se complica porque la mamá es difícil, llega a ser muy agresiva y no apoya el trabajo, hay un completo abandono de su hija”. Cuando Ana, alumna del maestro Toño, llegó con él no hablaba, no participaba, ni trabajaba, tenía dificultades para escribir y leer y era rechazada y discriminada por sus compañeros. Su mamá tiene hipoacusia y, desde el punto de vista del maestro, una cierta discapacidad intelectual. Este maestro refiere también a Ale y Dany, quienes faltan mucho, hasta por quince días y las pláticas con las mamás no logran comprometerlas para resolver este problema.

Hay dificultades relacionadas con el comportamiento de algunos niños que los docentes asocian a factores familiares y/o afectivos. La maestra Laura refiere dos casos: “Hay

ocasiones que mando a Aldo y Juan a sacar copias y los mismos niños comentan: “Ay maestra, así trabajamos muy bonito”. ¿Por qué?, porque Aldo no tiene límites en casa, no sabe quién es su autoridad, puede ser su mamá, su abuelita o abuelito. “De ahí en fuera, el trabajo con los niños, es agradable y si se da”. La maestra Silvia refiere a Mau, un niño “que se quiere hacer el chistosito”, porque tiene baja autoestima y quiere llamar la atención.

Los maestros también describen la presencia en algunos alumnos de estados afectivos que interfieren con su implicación en el trabajo escolar. Estos también están asociados, desde lo que reportan, con situaciones familiares complicadas. Eus, alumno de la maestra Paty, se muestra muy disperso, sin atender la clase ni implicarse en las actividades. Ella cree que se debe al divorcio de sus padres. La maestra Laura refiere a una alumna cuyos padres también están en proceso de separación, afectando su estado de ánimo (incluso con ideas de suicidio) y su trabajo en el aula. El maestro Toño menciona a un niño que se estaba lacerando la piel, “entonces sí me preocupa y ya mandé a traer a la mamá para buscar la ayuda necesaria y ver el por qué lo hace”.

Finalmente, las situaciones de salud también se hacen presentes en algunos grupos. Por ejemplo, la maestra Silvia refiere a dos niños con faltas por un período prolongado, debido a que uno fue sometido a una cirugía y otro tuvo una fractura.

Cuadro 2. Situaciones reportadas por cada maestro

DI	TD	COMPORTAMIENTO	REZAGO ACADÉMICO	SALUD, FÍSICA O EMOCIONAL	
Laura	Juan	Aldo y Juan		Una alumna	
Silvia	Pepe	Abel	Mau	Tere	Dos alumnos
Raúl			Tom y Lety		
Toño			Ana, Ale y Dany		Unalumno
Paty	Saúl	Cruz	Mary		Eus

Fuente: Elaboración propia.

### 3.3. Educar considerando las diferencias

Desde hace tiempo la investigación etnográfica de aula ha mostrado que los alumnos frecuentemente están en el centro de las preocupaciones de los docentes al desarrollar su trabajo en las aulas (Mercado, 2002). Los maestros de este estudio desarrollan su enseñanza tratando de considerar las diferencias entre ellos, por ejemplo, al distribuirlos en el espacio: “los va uno conociendo y va viendo quién habla, quién hace hablar hasta las piedras, quién no habla y entonces tiene uno que ponerlos, el que sí trabaja con el que más o menos y he tenido que mover a muchos porque son muy platicones” (Silvia). Por su parte, la maestra Paty dice que inició el ciclo escolar ubicándolos en equipos: “para que empezaran a convivir, porque había problemas de varios niños que no se integraban. A Mary y Saúl los hacían a un lado, entonces los tuve que integrar así, ya cuando vi que los aceptaban y que entre todos trabajaban, los integré por filas”. Y el maestro Raúl los ubica “de acuerdo a las características del tema, del avance de cada uno y de su comportamiento. Hay alumnos que tengo solos porque en pareja no trabajan”.

Para desarrollar sus clases también consideran el tiempo diferencial que cada niño necesita para lograr la comprensión de un contenido: “Sí van a aprender, pero hay que tener la paciencia, son procesos. No te lo va a aprender en una clase, a lo mejor en cinco ya va a ir entendiendo, y va a llegar un momento en que, ¡híjole!, la mitad, ya quince están mejor, a

los otros les falta, a lo mejor necesito traer más dibujitos, con ellos echarle ganas en esto, pero no desesperarse, ir conforme el niño va avanzando” (Maestra Paty).

Las diferencias en cuanto al “ritmo” de cada alumno es algo que sobresale en todos los grupos, por lo que tratan de regular a los más avanzados, para dar oportunidad a quienes necesitan más tiempo. Por ejemplo, durante la resolución de cálculos matemáticos en el pizarrón, el maestro Raúl pide a sus alumnos impacientes por dar la respuesta “adecuada”, que “den la oportunidad” a quienes tienen dificultades para realizar la tarea, de reflexionar y de intentar dar solución a lo que se pide. La maestra Paty les dice a quienes terminan primero, “hay otros que no han terminado, hay que esperar, hay que ser tolerantes, no todos somos hábiles ni todos somos tan rápidos”.

Otra estrategia para “lidar” con las diferencias es el apoyo mutuo entre compañeros. “en equipos a veces se ayudan más, se van apoyando, entonces sí es importante que trabajen en pares para que entre ellos se ayuden y vayan viendo sus errores” (Paty). Observamos que dicho apoyo ocurre incluso sin instrucción explícita de los maestros: se apoyan en algunas tareas, se revisan, se explican, comparten materiales, etc.

Se observó también a los propios maestros monitoreando el trabajo de sus alumnos. Por ejemplo, la maestra Laura va pasando a cada mesa para detectar las dificultades que van presentando y, en su caso, volver a explicar y apoyar en la realización del ejercicio. A partir de la valoración de cómo van resolviendo las actividades implementa otros ejercicios o explica de otra manera. Los padres de familia destacan esta característica del trabajo de la maestra: “nosotros les revisamos las libretas y vemos calificado, vemos que la maestra está constantemente con cada uno, poniéndoles atención, si van bien, y si les falta algo nos dice”.

Además de monitorear el desempeño académico de sus alumnos, los maestros también están pendientes de sus situaciones físicas y emocionales. Por ejemplo, la maestra Silvia está atenta a su estado de salud, los orienta y les da seguimiento en caso de que falten por enfermedad. Esto es confirmado por una mamá: “mi hijo viene de una fractura de brazo y no pudo venir casi un mes, pero estábamos en contacto, ella estuvo muy pendiente de él y le mando los trabajos, tareas, exámenes”. Otra mamá destaca también su atención a las situaciones personales de sus alumnos: “tiene ese acercamiento con los niños, se ha acercado a mi hija y le ha preguntado si tiene algún problema en casa, si la nota distraída; les da la confianza de expresarse si él tiene alguna situación en casa”. Otra madre de familia comenta sobre la maestra Paty: “no sólo muestra interés en el ámbito educativo, sino también en cómo se desarrollen emocionalmente, entonces cuando llega a notar cambios en nuestros hijos, inmediatamente nos los hace saber y nos cita para indagar el motivo”.

Los maestros tratan de incrementar la autoestima de ciertos alumnos generando oportunidades para que experimenten logros en el aprendizaje. Durante las clases se observó cómo el maestro Raúl trata de dar a sus alumnos confianza y animarlos a participar, apreciando sus avances y haciendo que ellos mismos los reconozcan. La maestra Laura destaca la importancia de la autoestima en el desarrollo de sus alumnos: “en la escuela Montessori aprendí que si al niño no se le trata con lo necesario, que si su autoestima está baja, que si recibe agresiones en casa, nunca va a aprender las situaciones que tú le has planteado”.

Otro aspecto del trabajo de los docentes está orientado a la mejora de las relaciones entre sus alumnos, que sean capaces de trabajar unos con otros, sin discriminaciones, aunque no

siempre se logre del todo. En palabras de la maestra Paty: “que trabajen todos y que aprendan a ayudar al que no puede”. El maestro Toño ha trabajado mucho en este sentido: “Desde el principio yo sí les exigí mucho respeto, de hecho, la palabra ‘bullying’ no existe en mi salón, por ejemplo, si un niño no trae dinero para su desayuno, los demás le ayudan, yo les he enseñado a que compartan, a que sean solidarios”.

Los datos presentados muestran cómo los maestros desarrollan su trabajo considerando la diversidad de características y situaciones que viven sus alumnos, tanto dentro como fuera del aula. Esto se hace más evidente ante las diferencias que más desafíos les presentan.

### **3.4. El trabajo con las mayores dificultades**

Los docentes buscan formas de enfrentar las mayores dificultades de sus alumnos. Algunas no se alejan tanto de lo que hacen en general con el grupo. Por ejemplo, los ubican de tal manera que los puedan monitorear constantemente, no sólo para vigilar que trabajen, sino para prestarles la ayuda necesaria. La maestra Silvia dice, “los tengo estratégicamente sentados: Mau al lado mío, Abel enfrente mío, a Pepe sí lo tengo atrás”. Otras medidas son específicas para algunos, por ejemplo, al planificar sus clases: “procuro siempre anotar lo que hacen los chicos que son con barreras, aquí viene un espacio que dice, ‘observaciones y adecuaciones curriculares’ que es algo muy sencillo para ellos, porque no se les puede exigir más a esos niños, por el límite que tienen”.

La maestra Laura, preocupada porque su alumno Juan está aún en proceso de adquisición de la lectoescritura, le dedica una atención más personalizada: “a diferencia de sus compañeros que ya les puedo dictar solos, con él me tengo que dedicar un poquito más, pero lo hace muy lento y se come letras. Estamos en apoyo con la maestra de UDEEI, pero a veces viene y a veces no viene”. La maestra Silvia también apoya de manera específica a Pepe, tanto para que modere su comportamiento como parase ponga a trabajar. A veces las tareas que le asigna son diferentes a las del grupo, “con él me tengo que bajar de grado”, así, se le observó realizando actividades con el libro de matemáticas de segundo, cuando el grupo es de 5o. Otras veces realiza las mismas tareas, pero con modificaciones: “Las vamos adecuando a lo que marca la maestra de UDEEI y lo que marca más o menos el programa de primero porque tiene una edad mental como de un niño de seis años”.

El maestro Raúl también monitorea de manera particular el trabajo de Tom y Lety, frecuentemente se acerca a preguntarles cómo van y si necesitan ayuda y, en caso necesario, se los lleva a su escritorio para apoyarlos. Otra estrategia es asignar a alguien de los más avanzados para que los apoyen. En una clase Joel es el primero en terminar y el maestro le pide que le ayude con Tom. Joel se para junto a éste y observa por un rato lo que hace. El maestro, que por su parte está apoyando a Lety, llama a Joel y le dice que no se trata sólo de que lo supervise, que “todos tenemos distinto nivel” y que algunos compañeros requieren más apoyo, “¡ándele quiero verlo!”. Joel regresa con Tom, revisa con él las operaciones y le va explicando cómo hacerlas.

Respecto a las dificultades de comportamiento, la maestra Laura se ve a veces rebasada. Por ejemplo, ha tratado de trabajar con Juan, que la llama gritando o avienta cosas y distrae al grupo cuando ella está explicando o dando alguna indicación, pero no siempre obtiene los resultados esperados. Ha implementado actividades recomendadas por la UDEEI, pero, “el niño no quiere hacerlas, no viene con ganas de trabajar”; ha tratado de hablar con él y con Aldo para establecer acuerdos y convocarlos al trabajo; les asigna

alguna responsabilidad o tarea específica, como ir a sacar copias, dando instrucciones en secuencia para que enfoquen su atención y las realicen; y últimamente está probando un calendario en el que van registrando las actividades que cumplieron o no cumplieron y al final del día se califican. En ocasiones que se muestran más inquietos, se genera tensión entre ellos y la maestra, por lo que recurre a otras medidas disciplinarias, como advertirles que si no se comportan los mandará a la dirección o dará la queja a sus mamás. Un caso que llamó nuestra atención es el de Cruz, quien, valoró negativamente a su maestra Paty: “a mí no me agrada la maestra, así que me iría incluso a aventarme de un acantilado”. Sus compañeros piensan que es porque lo corrige y lo obliga a trabajar otras cosas, ya que él solo quiere estar haciendo dibujos y matemáticas.

Respecto a Ana, el maestro Toño relata que la maestra de UDEEI quería llevársela al aula de apoyo, pero no lo permitió porque eso significaría señalarla, “hacerla menos que los demás” y para él, “todos los niños son iguales”. Así, que se propuso sacar adelante a la niña, logrando ponerla casi al nivel del resto del grupo: “Es una niña que ahora se baña diario, llega limpia a la escuela, trabaja bien, termina rápido y cumple con lo que se le pide”. Observamos a esta alumna muy comprometida con su trabajo, además de que una madre de familia nos dijo: “hay una pequeña que se llama Ana, era muy tímida y veo que ha tenido muchos cambios. Antes no traía trabajos, no hablaba y en los años anteriores ningún maestro la apoyó y este maestro veo que él sí, ósea que si se ve el cambio con la nena”.

El maestro también trabajó para que el grupo no rechazara a Ana, logrando que la aceptaran y fueran capaces de trabajar entre todos. Esto refiere un papá: “(Ana) era una niña muy callada, tímida, tenía miedo a la escuela, no quería venir. Hasta los niños, como que también la hacían como a un ladito, por lo mismo que ella se hacía a un lado. Pero ahora ya no, ya es un grupo unido, ya no hay diferencias entre ellos, el maestro les enseñó a no discriminar”. Sin embargo, durante un recreo observamos un episodio de rechazo y maltrato hacia Ana por parte de una de sus compañeras, teniendo como testigo a otras dos.

En el caso de Dany, con rezago en sus aprendizajes, los logros del maestro Toño son limitados. En una clase, observamos que se mantenía al margen del grupo y la actividad, según él y sus compañeros, porque no traía material. No vimos que el maestro Toño hiciera algo al respecto, hasta el momento que le preguntamos, se acercó con él y lo animó a que se integrara a un equipo. En este caso, pareciera que el maestro se da por vencido, ya que el niño falta mucho y no tiene apoyo de la mamá, así, a diferencia de Ana, permite que la maestra de UDEEI se lo lleve al aula de apoyo.

#### **4. Conclusiones**

Los datos presentados dan cuenta de los importantes y fuertes desafíos que enfrentan los maestros para trabajar en y para la diversidad de alumnos en las aulas, cada uno de ellos con sus particulares historias personales y familiares, condiciones de vida (físicas, de salud, sociales, culturales y económicas) y trayectorias escolares (muchas veces marcadas por el rezago y ausentismo). El desafío es cómo actuar pedagógicamente en beneficio de todos y cada uno de ellos, para satisfacer sus necesidades básicas de educación. Parece que los docentes de este estudio, a su modo, muestran en su trabajo “una visión comprensiva que abarca a todos los alumnos y alumnas a lo largo de todo su ciclo escolar, pero que al mismo

tiempo” se articula “con algunos en mayor riesgo por múltiples razones, en un proceso cambiante y afectado por múltiples circunstancias” (Echeita et al., 2014, p. 34).

El enfoque de inclusión, que poco a poco ha ido permeando las políticas y acciones educativas, se hizo presente en las aulas observadas. En primer lugar, como ya se dijo, por la mayor presencia de alumnos que por sus condiciones habían sido históricamente excluidos de las escuelas comunes. En segundo lugar, por el reconocimiento que los docentes hacen de la diversidad de sus alumnos, de lo que es específico de cada uno y de sus diferencias, así como de los factores familiares, sociales y económicos asociados a las situaciones problemáticas que muchos de ellos enfrentan. En tercer lugar, por asumir de cierta manera que los avances de los niños dependen también de cómo ellos organicen su enseñanza. Se mostraron algunos de sus esfuerzos por implementar estrategias para ayudarlos a lidiar con situaciones que afectan su desempeño en la escuela, pero que están más allá de ésta (los problemas familiares, las dificultades económicas, la poca implicación de algunas familias, sus estados afectivos) y también por atender sus dificultades durante el trabajo en el aula (tenerlos estratégicamente distribuidos, monitoreo constante, apoyos personalizados, ayuda por un par más avanzado y adaptación de actividades). Y, en cuarto lugar, por las actitudes que los docentes tienen y promueven con sus grupos ante las diferencias entre los alumnos, de aceptación, de ayuda, de no exclusión y no discriminación.

Lo anterior representa sin duda avances importantes, la diversidad en sus múltiples manifestaciones poco a poco se va asumiendo como característica inherente de la escuela y de las aulas, así también como una condición más del trabajo docente. Sin embargo, aún hay muchos retos para concretar una educación inclusiva. Por ejemplo, las formas específicas de apoyar a quienes presentan mayores dificultades no siempre son las más pertinentes: se baja el nivel de exigencia de las actividades, se trabajan sólo contenidos básicos; se les asignan tareas diferentes a las del resto del grupo o reciben atención específica en aula de apoyo por parte de la UDEEI. Por otro lado, hay situaciones, como las relacionadas con el comportamiento, ante las cuales reconocen que se ven rebasados.

Los maestros enfrentan los desafíos de educar en y para la diversidad desde los referentes que tienen. Por ejemplo, la maestra Laura desde su experiencia de trabajo en escuela Montessori. Y tratan de incorporar otros que fragmentariamente les van llegando. Por ejemplo, la maestra Paty refiere a “los chicos que son con barreras”, mientras que Laura habla de dos niños “que tienen NEE”, para los cuales tiene que poner “ajustes” en su planeación. El análisis de su práctica brinda indicios de que aún están arraigadas concepciones médicas y psicológicas sobre el aprendizaje, el comportamiento y las dificultades asociadas a estos, que por mucho tiempo estuvieron vigentes en educación (ver Naranjo, 2017b, pp. 125-126). Desde estas concepciones el énfasis es puesto en el déficit o en las supuestas imposibilidades, más que en las posibilidades de los niños para aprender: “algo muy sencillo para ellos, no se les puede exigir más a estos niños, por el límite que tienen” (Maestra. Silvia). De esta manera, las expectativas que un docente llega a tener de ciertos alumnos son reducidas, más aún si reciben diagnósticos que sentencian de alguna manera lo que un niño puede o no puede lograr (por ejemplo, de DI). Relacionado con esto, llama nuestra atención la recurrencia en varias escuelas del estudio más amplio (no sólo las que se consideraron para este análisis), de alumnos (hombres), diagnosticados con TDAH.

Cabe también destacar los casos de alumnos que van pasando de un grado a otro acumulando niveles significativos de rezago educativo. Ante ellos es lo que los maestros hacen, sobre todo cuando aparece asociado a la poca asistencia a la escuela y el escaso compromiso de las familias. También les resulta difícil, a pesar de sus esfuerzos, contrarrestar actitudes discriminatorias y excluyentes histórica y culturalmente arraigadas en nuestra sociedad (por ejemplo, el rechazo y maltrato hacia Ana por sus compañeras).

Hacer efectiva una educación inclusiva requiere de acciones y medidas que por supuesto incluyen a los docentes pero que van más allá de ellos. Las políticas educativas no se han traducido en acciones significativas que los prepare y capacite para enfrentar los desafíos que les presentan (Naranjo, 2017a). Tampoco se les ha hecho disponible el apoyo de personal especializado que los organismos internacionales plantean como necesario para el logro de una educación inclusiva. Si bien, en algunos casos los docentes de este estudio refirieron contar con el apoyo de personal de la UDEEI, a algunos les resulta insuficiente para atender pertinentemente a la diversidad de sus alumnos. Por otro lado, aunque la diversidad es inherente a todo grupo humano, sabemos que muchas de las diferencias, y sobre todo de las dificultades que exhiben en las escuelas, tienen su origen en profundos procesos de desigualdad y marginación social y económica. Se requieren transformaciones de amplio alcance, que involucren a la sociedad en su conjunto y en el ámbito educativo, que se generen las condiciones que las escuelas viabilicen el trabajo de los docentes para el cumplimiento de los desafíos de la educación inclusiva.

## Referencias

- Andújar, C. y Rosoli, A. (2014). Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 47-59). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Barrero, A. M. y Rosero, A. L. (2018). Estado del arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 39-55.
- Dirección de Educación Especial. (2018). *Reunión con supervisores y supervisoras. Ciclo escolar 2018-2019*. Ciudad de México: DEE.
- Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. (2019). *Número de alumnos agrupados por "Barreras para el Aprendizaje" reportados por UDEEI. Ciclo Escolar 2018-2019*. Ciudad de México: AEE.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(2), 25-48.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424.
- Frigerio, G. (1991). Currículum: norma, intersticios, transposiciones y textos. En F. Frigerio (Comp.), *Currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. (pp.17-47). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Ciudad de México: Gobierno de la República.

- Luna, M. (1997). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula* (Tesis de maestría). Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- McLaughlin, M. (1998). Listening and learning from the field: Tales of policy implementation and situated practice. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 70- 84). Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Morcillo, L. V. y García, P. F. (2014). El aula en contextos diversos: algo más que distintos escenarios de aprendizaje. *Investigación en la Escuela*, 82, 59-71.
- Moore, J. S. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Muñoz, M. C. (2018). Prácticas pedagógicas en el proceso de transición hacia la educación inclusiva. Seis experiencias en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 95-110.
- Naranjo, G. (2017a). El trabajo docente en el marco de la educación inclusiva. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 24, 99-124.
- Naranjo, G. (2017b). Contribuciones de la psicología de la educación para una formación docente crítica y reflexiva. En S. Siquieli, J. Sanfelice y L. Almedida (Eds.), *Fundamentos da educação das compreensões e das contribuições* (pp. 107-132). Minas Gerais: Navegando.
- Naranjo, G. (2018). Trayectoria escolar de una alumna con sordera en una primaria rural mexicana: generando posibilidades de aprendizaje y desarrollo. *Horizontes*, 36(2), art 6.
- Peters, M. y Besley, T. (2014). Social exclusion/inclusion: Foucault's analytics of exclusion, the political ecology of social inclusion and the legitimation of inclusive education. *Open Review of Educational Research*, 1(1), 99-115.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Mercado R. (2003), *La escuela, lugar del trabajo docente*. Ciudad de México: DIE-CINVESTAV del IPN.
- Saville-Trioke, M. (1989). *The ethnography of communication*. Oxford: Blackwell.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa sectorial de educación*. Ciudad de México: SEP.
- Souza, D. T. (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: Problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 477-492.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial de educación para todos*. Nueva York, NY: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Nueva York, NY: UNESCO.

## Breve CV de la autora

### Gabriela Begonia Naranjo Flores

Doctora en Ciencias con la especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV en México. Laboró por más de veinte años en la Dirección de Educación Especial de la Ciudad de México con funciones de investigación, asesoría, actualización, capacitación y desarrollo de propuestas



educativas para la atención de poblaciones en situación de vulnerabilidad. Actualmente es profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, realizando labores de docencia e investigación sobre educación inclusiva y la enseñanza de las ciencias naturales desde la etnografía y el análisis multimodal. Sobre estos temas ha producido diversas publicaciones. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6849-3436>. Email: [gnaranjo@upn.mx](mailto:gnaranjo@upn.mx)



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

## Los Coristas. Análisis Psicoestético y Socioeducativo de un Filme Francés

### The Chorus. A Psychoaesthetic and Socioeducative Analysis about a French Film

Eduardo Llanos Melussa \*

Universidad Diego Portales, Chile

Se ofrece un análisis de Los coristas (*Les choristes*), película francesa que presenta un caso de intervención e innovación pedagógica con niños en riesgo social. Se examinan seis dimensiones del filme (interpersonal, intrapersonal, transpersonal, ideológica, simbólica y estética), y los comentarios cubren seis niveles de comprensión y apreciación (descriptivo, inferencial, interpretativo, valorativo, introspectivo y heurístico o creativo). Aunque el ejercicio sigue un modelo propio, en su elaboración confluyen varios aportes: educación por el arte, enseñanza para la comprensión, pragmática de la comunicación, enfoque sociocultural y sociocrítico de la educación, narratología cognitiva y enfoque cognitivo-evolutivo de Parsons. El artículo incluye también un apartado con reflexiones metacríticas y otro con sugerencias concretas aplicables al ámbito de la educación inclusiva. En ambos casos se procura extraer lecciones implícitas del filme (cuyo protagonista es un educador motivador, creativo e integrativo), extrapolándolas a una suerte de método útil y al menos parcialmente replicable.

**Descriptores:** Abandono infantil; Actitud del docente; Innovación educacional; Integración escolar; Proceso de interacción educativa.

This article analyzes the French film The chorus (*Les choristes*), in which a pedagogical intervention and innovation with children at social risk is presented. Six dimensions of the film are examined (interpersonal, intrapersonal, transpersonal, ideological, symbolic, and aesthetic), and the analysis approaches six levels of comprehension and appreciation (descriptive, inferential, interpretative, valorative, introspective, and heuristic or creative). Although the analytic exercise is based on an original perspective, in its elaboration several contributions converge: the education by art, the teaching for understanding, the pragmatics of communication, the sociocultural and sociocritical focus on education, cognitive narratology, and the cognitive and evolutive perspective of Michael J. Parsons. The article includes a section with metacritical reflections, and a last part that offers specific suggestions to apply at the field of the inclusive education. In both cases, we try to extract some implicit lessons from the film (whose protagonist is a motivating, creative and integrative educator), extrapolating those lessons by to a kind of a useful and at least partially replicable method.

**Keywords:** Abandoned children; Teacher attitudes; Educational innovations; School integration; Educational interaction process.

---

\*Contacto: [eduardo.llanos@udp.cl](mailto:eduardo.llanos@udp.cl)

## Introducción

Por su interés socioeducativo, *Los coristas* merece un abordaje interdisciplinar, que aproveche aportes de la psicología, las humanidades y la pedagogía. En este caso, después de una ficha técnica elemental y una breve sinopsis (sección II), ofrecemos un análisis en seis dimensiones (sección III): interpersonal, intrapersonal, transpersonal, ideológica, simbólica y estética, tomadas del modelo de análisis psicocinematográfico (Llanos, 2002; 2016; 2017a; 2017b). En cada dimensión se formulan comentarios de distintos niveles: [1°] observaciones descriptivas, que remiten a escenas observables; [2°] inferencias, que se apoyan en lo observable, pero lo trascienden; [3°] interpretaciones, que oscilan entre lo presumible y lo plausible; [4°] juicios valorativos, que consideramos fundados; [5°] comentarios introspectivos y metacognitivos, pues cada analista bien puede autoexplorarse a propósito del filme; [6°] extrapolaciones heurísticas o creativas, ya que examinar cuidadosamente una obra creativa suele suscitar o estimular la creatividad o al menos la imaginación del espectador.

Ascendiendo a un nivel más abstracto, la sección IV introduce ciertas reflexiones metacríticas, y la sección V ofrece sugerencias concretas para aplicar el modelo al ámbito de la educación inclusiva.

## 1. Ficha técnica y sinopsis

Título: *Los coristas* [*Les choristes*].

País y año: Francia, 2005.

Dirección: Christophe Barratier.

Género: Drama.

Música: Bruno Coulais.

Guión: Christophe Barratier, Philippe Lopes-Curval.

Producción: Francia, Suiza, Alemania, 2004.

Duración: 95 minutos.

Sinopsis: La película comienza en Nueva York, a inicios del siglo XXI. Pierre Morhange, afamado director de orquesta, recibe poco antes de un concierto la noticia de la muerte de su madre. Vuela entonces a Francia, su patria, para asistir al funeral. Allí lo visita un hombre de su edad, que lo reconectará con un período clave de su infancia. Se trata de Pepinot, ex compañero de Le Fonde de l'Étang, un internado para niños difíciles o en riesgo social (posiblemente huérfanos de postguerra), donde ambos habían estudiado medio siglo antes. Pepinot entrega a Morhange el diario de vida de Clement Mathieu, un profesor de música que en 1949 trabajó allí como preceptor. Al leer el diario de ese maestro difunto, Morhange revive sus días en aquel reformatorio, su inicio en la música y su triste condición de cuasi huérfano.

En el reformatorio imperaba una tensión carcelaria y sin esperanzas. Rachin, director del establecimiento, imponía un estilo despótico y represivo (que él llamaba “acción-reacción”) para imponer el control y la disciplina. Bajo esa jefatura autoritaria, el resto del personal no mostraba calor humano ni trataba a los internos con espíritu realmente pedagógico

(excepto el amable Maxence, un viejo auxiliar que fungía como vigilante, enfermero, repostero, vidriero y jardinero). Además, los niños eran indisciplinados y agresivos.

Sin embargo, las dificultades no amilanan a Mathieu. Introduce gradualmente un estilo distinto, creativo y personalizado. Previsiblemente, Mathieu entra en conflicto con el director, reacio a cualquier innovación pedagógica. Pese a todo, valorando a cada alumno e instando a todos a dar lo mejor de sí, Mathieu logra crear un coro.

Por cierto, este docente por vocación debe afrontar numerosos desafíos. Ya en su primera visita al colegio encontrará junto a la reja a un pequeño (Pepinot), que espera melancólicamente a unos padres que nunca lo visitan; seguidamente, verá otro niño trapeando el piso como penitencia; luego presenciara cómo Maxence —el más comprensivo de los empleados— termina herido en el rostro por una “broma”; finalmente, descubrirá que, a fin de averiguar quién había hecho la “broma”, el director estimula la delación y castiga a un pequeño inocente. Por cierto, los días posteriores mostrarán más y más síntomas de esta patología institucional.

Pero nuestro tesorero protagonista se consagra por entero a su trabajo pedagógico, que tiene mucho de parentalidad sublimada, de musicoterapia y hasta de evangelización indirecta. Respeta todo lo posible a los niños, aun si ellos abusan de su paciencia; sin embargo, introduce cierta disciplina combinada con sentido del humor y justicia. Así logra transformaciones graduales, que repercuten también entre sus colegas, y hasta el propio director muestra cambios episódicos (aunque vuelve pronto a su inveterado autoritarismo).

Entre los estudiantes, Morhange es uno de los más intratables, pero también el de mejor voz. Mathieu sabe bien que ese talento vocal es un diamante en bruto, y procura pulirlo (de hecho, le gestiona una audición en un conservatorio de prestigio). Al mismo tiempo, se siente atraído por la madre de Morhange y busca pretextos para interactuar con ella. Lamentablemente, no es correspondido.

La admisión irregular de un joven inadaptado pone en riesgo el proyecto de Mathieu. Se trata de Mondain, un muchacho de rasgos psicopáticos, cuyas amenazas y actitudes desafiantes tensan aún más el ambiente. El director lo castiga severamente y lo inculpa por un robo de dinero. En realidad, se trataba de una incriminación injusta, pues el robo lo había cometido otro alumno (a quien Mondain jamás delata).

Pese a todo, el coro va mejorando y afiatándose, y los efectos sociopedagógicos llegan a oídos de la baronesa que financia el reformatorio. Entusiasmada, convoca a una junta de los nobles de la ciudad a fin de aumentar los aportes. Precisamente mientras sesionan para decidir dicho aumento, ocurre un incendio que destruye parte del recinto. Todo indica que Mondain se ha cobrado venganza. Arguyendo que lo había dejado a cargo del establecimiento, el director responsabiliza a Mathieu y lo despide. Impotente, Mathieu debe marcharse sin poder siquiera despedirse de sus alumnos. Pero ellos sí se despiden: desde las ventanas le dirigen avioncitos de papel con mensajes llenos de reconocimiento, gratitud y cariño. El más pequeño (Pepinot) insiste en que lo lleve con él, y Mathieu finalmente accede.

## 2. Análisis en seis planos

### 2.1. Plano interpersonal

*Despotismo vs. albedrío.* El director del establecimiento es punitivo, controlador e intransigente; en cambio, Mathieu es dialogante y afable. Tal contraste marca notoriamente sus interacciones con los estudiantes, con el viejo Maxence y los otros dos preceptores (Chabert y Langlois). Más que instruir, Mathieu educa; no es un profesor convencional, sino un artista que induce aprendizajes significativos y una notable colaboración.

*Tensiones entre el docente y el director.* El vínculo entre Rachin y Mathieu es tenso desde el inicio, pues Rachin subordina y descalifica. “Señor, acepte que la música no interfiere con la disciplina. Ahora tenemos menos problemas”, dice Mathieu; sin embargo, Rachin atribuye el progreso a mera casualidad. “No creo en la casualidad”, replica Mathieu. “Me doy cuenta”, remacha devvaluativamente el director. Otro diálogo será todavía más tenso: “No me gusta su actitud”, dice Rachin en tono admonitorio. “A usted no le gusta nada, señor”, responde Mathieu, discrepando ya abiertamente.

*Mendacidad y manipulación.* Rachin miente a menudo: por ejemplo, dice a Chabert que Mondain ha confesado el robo, confesión que jamás ocurrió (ni siquiera para suspender el castigo físico que le aplicaba el director); asimismo, se arroga ante la baronesa –y en presencia del propio Mathieu– la idea de crear el coro; finalmente, oculta al comité de benefactores el maltrato que inflige a los niños.

*Descalificaciones y circularidad viciosa.* Si la mentira es ya un obstáculo interpersonal, Rachin agrega la descalificación. Por ejemplo, después de aceptar irresponsablemente la incorporación de Mondain como parte de un “experimento” psiquiátrico, confiesa arrepentido: “No debí aceptarlo...”; pero enseguida añade: “Igual que su música” (es decir, pone en un mismo nivel a un delincuente juvenil y a un profesor ejemplar). En otra escena, cuando unos niños le gritan obscenidades y escriben grafitos en su contra, Rachin atribuye todo a la nueva enseñanza (“El canto les desarrolla la mente, Mathieu”), inculcando a Mathieu de propiciar la rebeldía. “Llevan semanas sin agua caliente”, contesta Mathieu, insinuando que la conducta de los niños es una consecuencia comprensible ante la arbitrariedad, pues Rachin había impuesto las duchas frías como castigo por el robo del dinero. Incluso desde el conductismo más simple, tal represalia era injusta (pues castigaba a todos por igual) e ineficaz (ya que cohesionaba al grupo contra de la injusticia). Pero, ocupado como estaba de afirmar su poder, Rachin no percibía sus incongruencias. Era incapaz de reflexionar o de mantener siquiera un diálogo razonable: “El agua fría les activa la circulación”, responde para “justificar” la represalia, y además contraataca: “Por cierto, Mathieu, olvídense del coro”. En efecto, suprime el coro, frustrando así un trabajo eficiente y bien inspirado. En suma, con su prepotencia y torpeza, Rachin provoca círculos viciosos, convirtiendo las dificultades en problemas y éstos en conflictos.

*Reciprocidad.* La relación de Mathieu con los internos es de progresiva cooperación. Si bien le pusieron un apodo apenas lo vieron (“Calva de cromo”), terminan regañando a Morhange después que éste le lanza la tinta en la cabeza. Se infiere entonces que, a la larga, su dedicación y su actitud comprensiva despertaban reciprocidad.

*Desapego e inadecuación parental.* Los niños del reformatorio parecen casi huérfanos; sus padres están ausentes o resultan tangenciales. Por ejemplo, aunque Morhange es visitado

por su madre (Violette), todo indica que el hijo resiente el abandono. De hecho, Morhange no conoce a su padre, y las visitas casi protocolares de su madre no parecen consolarlo. El siguiente diálogo entre ella y Mathieu permite entender por qué el niño experimentaba pena y frustración.

–Pierre [Morhange] es muy sensible... y talentoso –comenta Mathieu.

–[talentoso] para actuar como idiota –retruca Violette.

Nótese la ambivalencia respecto al hijo: Violette le declara afecto, pero a sus espaldas lo descalifica. En tal sentido, Mathieu cumple un rol mediador, ya que se siente atraído hacia ella. Por ejemplo, hace ver a Morhange que, en caso de enterarse de su desobediencia de las reglas, Rachin lo castigaría: “Y quizás qué le diría a tu madre”, agrega. “Me importa un bledo mi madre”, responde Morhange”, reincidiendo en la actitud de autoengaño que Mathieu le enrostra (es evidente que al muchacho le importaba mucho su madre, pues era lo único que tenía). Y para mayor desgracia de Morhange, el ingeniero con quien su madre se casa no llega a cumplir un rol parental con él; de hecho, intentó enviarlo a un internado. Ahora bien, recordemos que los otros niños sufren incluso más abandono que Morhange.

*Creatividad versus hospitalismo.* La creatividad de Clement contrasta con el frío hospitalismo que impera en el internado, y revierte los círculos viciosos con círculos virtuosos. Por ejemplo, Mathieu inviste a Morhange como encargado de la disciplina: “Me dijeron que los rebeldes son líderes. Demuéstrelo”. Mathieu aún no lo conocía bien, pero de seguro recordaba la advertencia de Régent: “Morhange parece ángel, pero actúa como diablo”. Pues bien, esa medida del profesor constituye toda una maniobra paradójica intuitiva, que técnicamente se conoce como ‘prescripción del síntoma’: viendo que Morhange aspira a ser líder, le asigna ese rol, pero al mismo tiempo lo desafía para que pruebe su liderazgo manteniendo la disciplina (y dado que colaborar es lo opuesto a sabotear, el joven afrontará una paradoja).<sup>1</sup> Esta medida no convencional tiene otra virtud: cambia el patrón dominante en el internado, donde las relaciones se establecen y definen entre dos polos: protección versus ataque y descalificación.

*La transformación emancipadora.* Gradualmente, el protagonista se agencia el apoyo solidario del resto del personal, suscitando de paso una toma de conciencia respecto del despotismo de Rachin. Así, la cordial entrega de Mathieu no se reduce a mera eficacia pedagógica, pues también provoca efectos progresivos y de alcance sistémico.

## **2.2. Plano intrapersonal**

*Daños de la crianza.* Como se sugirió más arriba, varios estudiantes parecen tener conflictos intrapsíquicos relacionados con sus padres. Por cierto, diversas escenas muestran que la indefensión vulnera más intensamente a los más pequeños.

*Parentalidad sublimada.* Dado que el filme no aporta indicios de que Mathieu tuviera hijos, cabe presumir que –ejerciendo como formador– él compensa o sublima una paternidad pendiente. Y como tampoco parece tener esposa, podríamos interpretar algo similar sobre

---

<sup>1</sup> Inspirados en la escuela de Palo Alto (aunque también en la “intención paradójica” introducida antes por Víctor Frankl), los psicoterapeutas sistémicos suelen afrontar las contradicciones patógenas de los pacientes adoptando medidas contraparádójicas, como “prescribir el síntoma”. Esto deja al paciente en una situación extraña: si se resiste a seguir la instrucción, desaparece el síntoma, que es precisamente la meta del tratamiento; si sigue la instrucción, estará reconociendo implícitamente que tiene cierto control y que, por tanto, el síntoma no es del todo involuntario o inconsciente. Así, Mathieu aplica una “contraparádaja”.

su sexualidad: la sublima y transmuta en creatividad docente y musical. En tal sentido, constituye un personaje idealizado, aunque verosímil.

*La violencia introyectada.* En contraste, Rachin encarna una especie de superyó tóxico, pues en su rol de director se comporta punitivamente. Su rigidez sugiere que tampoco recibió suficiente cariño en su infancia.

*Búsqueda de reconocimiento.* Cada personaje busca reconocimiento; incluso el rebelde Morhange parece movido por el deseo de hacerse notar (y de hecho lo consigue durante la visita de la baronesa). Inicialmente, estas búsquedas se expresan con agresividad, pero luego se regulan hasta facilitar el autoconocimiento y el autocontrol de cada persona.

*Autorrealización por el arte versus enajenación laboral.* Para comprender la dinámica interior del protagonista, conviene distinguir al menos dos niveles: ciertamente, él estaba cesante y necesitaba trabajar; sin embargo, es significativo que no acepte cualquier trabajo, sino uno que le permite integrar su doble vocación: la educación y el arte. Motivado intrínsecamente, termina dignificando el humilde rol que desempeña. Contrasta así con el director, quien –en su última conversación con el protagonista– admite que no está a gusto en ese trabajo, pues deseaba otra clase de actividad. Asistimos entonces a dos modos opuestos de afrontar el trabajo: uno en pos de la autorrealización y orientado al bien común; otro alienado, improductivo y dañino.

*El niño interior.* La maduración vocacional de Mathieu se transmite a sus alumnos, en cuyos procesos también cabe distinguir niveles claramente diferenciados. Al inicio, cada interno busca a sus padres (reales o simbólicos), y su frustración provoca síntomas personales y psicosociales (rebeldía, agresividad, individualismo); más tarde los internos irán descubriendo el “niño interior” y alcanzarán cierta profundización espiritual, efecto propio del arte trascendente.

### **2.3. Plano transpersonal**

*Del conflicto a la colaboración.* Al comienzo los niños mantienen relaciones conflictivas y competitivas; sin embargo, empiezan a cooperar en pos de metas compartidas: el coro, la música, el aprendizaje, el autodesarrollo. Además, los niños y el personal del centro logran unirse y oponerse al director, quien finalmente es despedido.

*El sentido de cada quehacer.* Todos los personajes (director, cuidadores, niños) realizan actividades sin sentido propio, como desconectados de su verdadera vocación; empero, esto cambia gradualmente y cada cual va encontrando un sentido más propio, personal y satisfactorio en sus quehaceres.

*Maduración de los vínculos.* Asimismo, la interacción evoluciona desde la intolerancia hacia la tolerancia, desde la rabia hacia la cooperación. Correlativamente, se incrementan el autocontrol y la autorrealización tanto de los niños como de varios adultos. El propio protagonista va empoderándose y arrostrando con asertividad el despotismo del director.

*Pedagogía y psicagogía.* El estilo pedagógico de Mathieu era también una psicagogía, una orientación del alma. “Gradualmente –anota en su diario–, mientras mi coro cobra forma, saco a mi cantante nuevo [Morhange] de su caparazón”. Y más adelante se lo dirá directamente: “Morhange, aunque parezca raro, las cosas que haces no se parecen a ti: huir, pelear, fingir ser un matón”. Es decir, lo llama a deponer el falso ‘sí mismo’ y explorar su propia identidad.



*Potenciación mutua.* A medida que descubren y desarrollan su creatividad personal y grupal, los niños progresan en autoestima, autoeficacia y autorrespeto. Evocando sus propios sueños, se motivan hacia el aprendizaje significativo, que les permite renacer. Asimismo, el rol educativo retroalimenta a quien lo ejerce: “Estos niños me inspiran. Sabía que algún día alguien tocaría mi música. Me llamo Clement Mathieu. Soy músico, y todas las noches compongo para ellos”. En suma, hay una notable “coevolución” entre el profesor y sus alumnos: sin aquél, éstos no hubieran despertado sus talentos más profundos y cargarían una autoestima dañada; a la inversa, sin esos alumnos, tampoco Mathieu habría logrado sus aspiraciones más hondas: educar y crear. Por lo demás, ambas vocaciones se interpotencian: tal como una mano lava la otra, talento creador y talento educativo forman un todo indisociable, y esa dialéctica beneficia a todos.

Resulta muy ilustrativo lo que el protagonista anota en su diario tras cinco meses de trabajo: “Cada semana que pasa consigo victorias nuevas. Quizás sea una ilusión, pero hasta nuestro director parece cambiado”. Y es cierto: ocasionalmente, el mismísimo Rachin muestra mejor humor: por ejemplo, al recibir en la cara un pelotazo casual, ya no castiga al “culpable”, sino que se suma al juego convirtiendo un gol sorpresivo; más tarde lo vemos haciendo y lanzando avioncitos de papel, como un niño más (lamentablemente, sus cambios son episódicos).

*Maduración multidimensional.* Se puede decir que el quehacer artístico sanó ciertas heridas individuales y mejoró dinámicas grupales e institucionales. El avance de los alumnos abarca tanto sus capacidades cognitivas como el comportamiento interpersonal: se atenúan la hostilidad y la competencia a favor de la cooperación y la amistad, e incluso en algunos se percibe mayor madurez intrapersonal. Un buen ejemplo es lo que observa Mathieu respecto de Morhange, cuando lo perdona y le permite cantar ante la baronesa: los ojos del niño expresan una combinación de sano orgullo, alegría por el buen desempeño y hasta gratitud por el perdón.

*Altruismo natural.* Pero la capacidad pedagógica y el talento creativo del protagonista trasuntan algo más: su entrega genuina, que jamás deriva en monserga ni en prédica. Mathieu resignifica la oscuridad de la vida y sus adversidades, como lo sugiere el “Himno de la noche”, de Rameau (1683-1764), que los niños entonan: “Oh noche, trae a la tierra / la tranquilidad de tu misterio” [//] “¿Hay alguna verdad más dulce que la esperanza?” Es como si el sufrimiento entrañara cierta promesa paradójica: quien lo afronta con entereza y esperanza, recibirá profundas lecciones de vida. He ahí la clave del éxito psicopedagógico y socioterapéutico de Mathieu.

#### **2.4. Plano ideológico**

*Las dos caras del autoritarismo.* El director del colegio ilustra muy bien el carácter jánico del autoritarismo: por un lado, prepotencia para con los subalternos; por otro, actitud adulatora con el poder (como lo refleja su actitud ante la baronesa).

*Secuelas de la guerra.* Se vive la posguerra, pero el colegio parece congelado en los años de ocupación nazi. Por ejemplo, los niños apodaron “Calva de cromo” a Mathieu [*Crane d’obus*, es decir, ‘cráneo de obús’], lo que equivaldría a “Cabeza de bomba”. Valga otro ejemplo: cuando Mathieu les pide escribir qué deseaban ser cuando grandes, anota en su diario: “Todos tenían sueños fabulosos: dos bomberos, tres vaqueros, un domador de tigres, un piloto de caza, dos espías [...]”. Es decir, algunos veían el espionaje ¡como oficio!...

*El arte como resistencia.* En esa misma línea, el coro también arroja luces indirectas sobre el contexto. Para empezar, funcionaba en un status semiclandestino, ya que los niños practicaban ocultamente y a veces en horarios extraprogramáticos (cantan de noche y en pijamas). También es significativo que en su diario el protagonista se refiera a su actividad como una revolución dentro del establecimiento, y de hecho alude al otro prefecto como si se tratara de un aliado. Vale decir, el contexto bélico gravita recursivamente sobre el internado.

*Transformación de las reglas.* El filme sugiere que, ante reglas ilegítimas, es posible una transformación profunda sin violencia, introduciendo ciertos cambios en distintos planos y en diversos grados. Mathieu cambia la atmósfera mediante un trato humanizado y creativo, revirtiendo la injusticia ya instalada. Rompe así la espiral de la violencia, y poco a poco van sumándose los niños y hasta miembros del personal. Maxence es el primero, pues su bonhomía y su paciencia lo convierten en aliado natural de Mathieu, y luego habrá nuevas conversiones. “Chabert me sorprendió –anota Mathieu en su diario–. Pensé que era un ferviente doble de Rachin, pero descubrí que era un buen sujeto para quien los deportes y la música eran la clave de la unidad familiar. Con su ayuda estoy organizando la resistencia. Nuestro coro es clandestino”. Incluso Langlois, el distante profesor de aritmética, terminará integrándose al coro como un “niño” más.

*Jerarquía de contextos.* El autoritarismo, el temor y la sorda rebeldía que imperan en el internado son una metáfora de Francia durante la ocupación nazi. Extrapolado a ese contexto mayor, el arte representa una utopía libertaria e inclusiva. Por ejemplo, incorporado al coro, Langlois pide excusas si comete errores, como si ya no le importara bajar de su pedestal docente. Tal actitud reduce el verticalismo, pues el coro es un espacio colaborativo y fraternal, que posibilita una convivencia más democrática.

*Ausencia de las mujeres.* Los hombres son mayoritarios y predominantes; en contraste, las mujeres aparecen de modo episódico y tangencial. Esto connotaría cierto machismo, aunque no como mensaje intencional.

*Simplismo y miopía institucional.* La consigna del director (“acción-reacción”) remite a un conductismo caricaturesco y mal entendido, que lo reduce a la asociación automática entre estímulo y respuesta. Desde luego, tal consigna expresa una visión torpemente lineal de los hechos, pues se desentiende de la circularidad y la causalidad mutua de las interacciones. Esta miopía impide que cada cual comprenda la complejidad del sistema y los alcances de sus propias actitudes, y a la vez gatilla nuevos círculos viciosos.

*La pedagogía como apostolado.* En vivo contraste con ese conductismo malentendido, el protagonista encarna un modelo de pedagogía que linda en apostolado. “No tengo un hijo”, reconoce ante Violette, pero se corrige: “En realidad, tengo sesenta niños”. Y de hecho es un padre sustituto para muchos de los estudiantes: por ejemplo, una noche lo vemos abrigando a un niño que se ha destapado mientras dormía, y en otra escena corregirá incluso la postura física de un alumno (las malas posturas afectan tanto los sentimientos como los aprendizajes).

## **2.5. Plano simbólico**

*Coro versus solo.* El simbolismo del coro es complejo y sutil. Si es un sistema sano y está al servicio de la educación, un coro debería incluir y no excluir, pues requiere armonizar los aportes de todos; asimismo, el canto sugiere cierta oscilación entre trabajo y juego, entre disciplina y placer. Sin embargo, en un verdadero trabajo de equipo cada cual es necesario,

pero no imprescindible, y así lo comprobó Morhange cuando quiso darse aires de pequeño divo. Recuérdese el solo que Morhange debía ejecutar: el joven lo aprende por su cuenta, vislumbrando que cantar un solo lo destacará sobre el resto del coro; sin embargo, cuando Morhange parece considerarse por encima del grupo, Mathieu no duda en suprimir el solo (que únicamente Morhange podía interpretar), haciéndole entender así (en un segundo nivel de comunicación) que nadie es indispensable. Empero, cuando Morhange ya parece comprender, Mathieu levanta el castigo, permitiéndole así lucirse ante la baronesa; es decir, en un tercer nivel metacomunica al joven que el talento individual es relevante, pero que el todo importa más que cada parte aislada.

*Música y arte.* La música genera intimidad, pues propicia tanto la autoexploración de cada personaje (hacia su interioridad y afectividad personal) como la apertura intersubjetiva. Los elementos básicos de la música (ritmo, melodía, armonía) actúan sobre la motricidad, la sensorialidad, la afectividad y el intelecto. Dada su naturaleza multidimensional, ofrece un atajo hacia las utopías. De hecho, las letras de las canciones expresan metafóricamente la función del arte y la pedagogía en aquel internado: “Como una caricia en el océano / la gaviota aterriza suavemente / en las rocas de una isla sumergida”. Al mismo tiempo, las canciones connotan el ideario del músico-profesor, casi como un recordatorio de su misión más profunda: “Ve en el camino / niños olvidados que están perdidos. / Échales una mano, / guíalos hacia horizontes nuevos, / ayúdales a entender, / siente, en la profundidad de la desesperación, / el renacer de una ola de esperanza, / el fervor de la vida”. Asimismo, otro fragmento exhorta a perseverar y sobreponerse a las dificultades: “Brisa invernal efímera, / por fin tu aliento frío se desvanece. / Lejos, en lo alto de las montañas / enfrenta al viento y despliega tus alas, / en el amanecer del este / encuentra un camino al arco iris / y la primavera se revelará ante ti. / Con calma, en el océano.”

Ahora bien, en un contexto tan adverso, hasta el arte resulta sospechoso o incómodo. De hecho, el director recela del protagonista, como si su labor educativa escondiera un delito. Para alguien autoritario, la educación creativa y liberadora y creativa implica inevitablemente algún grado de desobediencia. En medio de esta tensión, resulta esperanzadora la armónica hallada junto al dinero robado por Corbin, pues muestra que incluso ese joven ladrón gustaba de la música y que también aspiraba a la belleza.

*Aviones de papel.* Al despedirse de Mathieu los niños le lanzan avioncitos de papel, como expresando analógicamente sueños individuales y esperanzas colectivas. Lo mismo vale para los paracaídas en miniatura y el globo aerostático con que soñaba Corbin (quien había robado el dinero). En suma, la libertad se alcanza “volando” con la imaginación.

*Fuego y cigarrillos.* Ya al inicio del filme, el fuego preanuncia tanto la transformación como la purificación. Y otro tanto ocurre hacia el final con el incendio del edificio, pues tras su destrucción será posible construir algo nuevo. A la vez, el fuego remite simbólicamente al infierno; por ejemplo, en su última discusión, Rachin le espeta a Mathieu: “¡Váyase al diablo!” “No, lo dejo aquí”, contesta el profesor, como queriendo decir: El infierno es este internado y usted lo ha transformado en eso al dirigirlo diabólicamente. Por otra parte, el cigarrillo parece una variante simbólica del fuego. Por ejemplo, el inadaptado Mondain fuma provocadoramente en presencia de Mathieu, y también aparece fumando en la última

escena, lo que sugiere que fue él quien incendió el colegio<sup>2</sup>. Por último, tampoco parece casual que Mouton hiriera en la muñeca a Régent –si creemos la versión de éste– precisamente cuando le decomisó los cigarrillos.

*Problemas aritméticos.* Langlois plantea a sus alumnos el siguiente problema: “Una gallina pone 84 huevos al año. Bien alimentada, cuidada en un gallinero limpio y ventilado pondrá 154. ¿Cuántos huevos podría obtener un granjero de sus 9 gallinas?” Analógicamente, esto sugiere que –en condiciones adecuadas– los alumnos problemáticos desarrollarían sus potencialidades, beneficiándose a sí mismos y a la sociedad.

*Nombres.* Los nombres de ciertos personajes refuerzan una lectura en clave cristiana: [1] El apellido del protagonista (Mathieu) remite a Mateo, apóstol y evangelista (y ya vimos que él asume la docencia como un apostolado). [2] Su nombre de pila confirma el simbolismo: ‘Clement’ significa clemente, y la clemencia es justamente una de sus virtudes más notorias; de hecho, tiene una “paciencia de santo”, incluso cuando algún alumno raya en el delito (por ejemplo, a Mondain lo echa de menos en el coro cuando es castigado con quince días de encierro tras robar el reloj al prefecto Chabert). [3] Por si las pistas anteriores no bastaran, su discípulo más talentoso se llama Pierre, que equivale a Pedro, como el discípulo de Jesús que fundó la Iglesia para evangelizar (algo ligeramente similar a lo que hará más tarde Morhange al viajar por el mundo en su condición de director de orquesta). [4] Además, el apellido Morhange parece armonizar dos opuestos: *mort* (muerte) y *ange* (ángel), antinomia que calza muy bien con cómo lo describió Régent: “Parece un ángel, pero actúa como un diablo”. [5] Asimismo, tampoco parece casual que se llamara *Mouton* el interno que se suicidó lanzándose desde el techo, ya que el apellido se traduciría como ‘oveja’, símbolo clave del sacrificio cristiano. [6] En contraste, el muchacho inadaptado se apellidaba Mondain (‘mundano’), como insinuando que ‘el mundo’ provocó su perversión. Esta última interpretación resulta congruente con el pensamiento cristiano (recuérdese la Epístola de Santiago 4:4: “¡Oh almas adúlteras! ¿No sabéis que la amistad del mundo es enemistad contra Dios? Cualquiera, pues, que quiere ser amigo del mundo, se constituye enemigo de Dios”).

Por otra parte, el nombre del internado evoca tanto el tocar fondo como la idea de estancamiento (*etang* = estanque). El propio protagonista anota en su diario, el 15 de enero de 1949, su primer día: “*Le fond de l’etang*. Hasta el nombre me calzaba como guante”.

## 2.6. Plano estético

*Centralidad del canto.* Aunque el arte elegido bien pudo ser otro (literatura, pintura, escultura, teatro), el canto ofrece simbolismos propios: está al alcance de cualquiera y no requiere instrumentos; es decir, *incluye e integra*. Así, la película muestra que el arte vivifica la vida individual, la interpersonal y la comunitaria.

*Elementos alusivos.* Las letras de las canciones son alusivas y metafóricas, como apelando a mayor optimismo para contrarrestar la desesperanza. Además, fotos, locaciones y paisajes exteriores tienen mucha luz y claridad, lo que también sugiere optimismo.

*Intertextualidad.* La historia no es estrictamente original, y algunos pasajes evocan películas previas y posteriores (ver apartado 5.2). Es como si el filme integrara otro “coro”

---

<sup>2</sup> Mientras impartía un curso en el Magister de Desarrollo Cognitivo, la alumna Viviana de Simone hizo notar que también se podría considerar simbólico que Mondain sea colorín, porque ello refuerza visualmente su relación con el fuego. Agradezco y acojo su comentario.

mayor, consagrado a la comunicación profunda antes que a exhibir originalidades deslumbrantes.

*Astucias del guion.* El filme interrumpe ciertas escenas que, de prolongarse, entraparían al protagonista. Por ejemplo, la provocación de Mondain no llega más allá, porque suena la campana; asimismo, cuando el protagonista discute con el director y la tensión llega a un punto de no retorno, el director debe retirarse porque lo esperan en la sala de visitas. Con todo, tales elusiones no merman el impacto emocional.

*Actuación.* Aunque lo recién apuntado afecta ligeramente la verosimilitud, las actuaciones sí resultan convincentes. Y es que, más allá de sus posibles limitaciones, se trata de una historia bien narrada, conmovedora y optimista.

*Cine como socioterapia.* Al igual que otras películas afines, *Los coristas* ofrece una visión cruda, pero también esperanzadora. Curiosamente, en varios de estos casos el profesor no es un profesional de la pedagogía, sino más bien alguien con vocación de formador y casi de socioterapeuta (pero abordar esto último requeriría un artículo aparte).

### 3. Reflexiones metacríticas

Más que examinar *Los coristas* para descifrar mensajes ocultos, este escrito procura discernir sus lecciones implícitas. Y he ahí lo más relevante: desafiar la perspicacia de los estudiantes, pero también la propia, pues ello favorece el aprendizaje vicarial u observacional. En suma, el objetivo primordial es fomentar la sensibilidad, la capacidad de extraer enseñanzas y la mutualidad del aprendizaje.

*Compatibilidad con otros enfoques.* Nuestro esfuerzo es similar a los que el *new criticism*, el psicoanálisis y luego el estructuralismo solían desplegar ante obras particulares. En principio, tanto la “lectura en profundidad” (*close reading*) como el análisis estructural y el freudiano parecen hoy “superados” por otros enfoques; no obstante, los conocimientos y las habilidades que todos esos métodos ponen en juego (perspicacia, razonamiento, argumentación, pensamiento crítico) siguen siendo tanto o más necesarios que antes, de modo que convendría rescatar su virtualidad pedagógica. Y puesto que muchos jóvenes están hoy más cerca de la pantalla que del texto impreso, el análisis psicofílmico permite motivarlos a mejorar la comprensión como actitud general y como aptitud transversal.

*Desde la compatibilidad a la consiliencia.* Reivindicando métodos previos –y otros más actuales, como la hermenéutica, los estudios culturales, la ecocrítica, la sociocrítica y la narratología cognitiva–, podemos transitar hacia la consiliencia, es decir, la voluntad de integración interdisciplinar para promover pensamiento organizado. Por ejemplo, desde la perspectiva de la Educación por el Arte, resulta ya perentorio integrar enfoques que difieren en ciertos aspectos, pero que al cabo prueban ser compatibles (Gardner, 1994). Así, la pedagogía, las humanidades, la psicología y las ciencias humanas bien pueden reivindicar nexos naturales con el trabajo artístico. Por lo demás, promover la sensibilidad y la creatividad resulta provechoso en la enseñanza de cualquier asignatura, desde la enseñanza básica hasta la universitaria.

*Extrapolación.* En un tercer nivel, los filmes resultan inspiradores también para quienes enseñan disciplinas no artísticas. Por ejemplo, la Enseñanza para la Comprensión (propuesta por Gardner y Perkins y desarrollada por diversos colaboradores) distingue cuatro niveles de comprensión –ingenua, de principiante, de aprendiz y de maestro–, que

se pueden apreciar en cuatro dimensiones: contenidos, objetivos, procedimientos y productos (ver Stone, 1999). Pues bien, los niños de *Los coristas* mostraban al inicio tanto descompromiso, desmotivación e incluso hostilidad, que cabría postular un nivel “cero”, inferior incluso al que dicha teoría llama “comprensión ingenua”; pero su participación en el coro les permite superarse y profundizar tanto su comprensión como su compromiso. Por lo mismo, desentrañar las claves de una enseñanza tan exitosa constituye un desafío moral y cívico.

*La maduración integral.* Aplicando un enfoque cognitivo-evolutivo, Michael J. Parsons (2002) mostró que el juicio estético también evoluciona en etapas, como la inteligencia (según Piaget) y el juicio moral (Kohlberg). Pues bien, el análisis psicofílmico (abierto a cualquier clase de filmes) ofrece enormes posibilidades para estimular simultáneamente el desarrollo de tres dimensiones (*cognitiva, moral, estética*), y al mismo tiempo propicia una cuarta: la dimensión *cívica*. En efecto, visionando y comentando en grupo un filme, niños y jóvenes interiorizan gradualmente la necesidad de una disciplina personal, y de paso aprenden a explorar sus psiquismos individuales respetando al mismo tiempo el psiquismo ajeno.

*Arte terapia y socioterapia.* Así, el arte no es un ámbito en que la subjetividad retoza autocontemplándose; antes bien, tiende un puente hacia la intersubjetividad, ese horizonte indispensable de cualquier ética y espiritualidad maduras. En suma, explorar en grupo un filme no induce ensimismamiento; al contrario, favorece la escucha activa (pues los otros suelen tener perspectivas muy diversas), fomenta la buena argumentación (ya que debemos razonar correcta y claramente si queremos comunicar a otros una inferencia o una interpretación plausible) y favorece el trabajo en equipo.

*Musicoterapia avant la lettre.* La película está ambientada en la segunda posguerra, cuando la musicoterapia estaba por nacer (Thayer Gaston, 1989; Ballesteros, 2010). Y es notable la coincidencia entre la conducta del protagonista y la sugerida por los especialistas en musicoterapia (véase Lacárcel Moreno, 1995; Gento Palacio y Lago Castro, 2012). En tal sentido, Mathieu revela no solo vocación pedagógica, sino también la intuición de un precursor. Curiosamente, el director tiene cierto parecido con el protagonista, pues su propia soledad lo tornó sensible respecto al abandono y la vulnerabilidad de otros. De hecho, en una entrevista confidenció: “Tuve una infancia herida: mis padres se divorciaron cuando yo era pequeño. Además, eran actores y apenas los veía, así que me crió mi abuela. Muchas veces me encontraba contándome historias a mí mismo. En cierta manera, ya escribía películas. Conservo cierta nostalgia, no del pasado, sino de la infancia. Cuando hago este tipo de películas, tengo la sensación de convertirme en un niño” (citado por Niño González y González Vallés, 2017, p. 307).

En definitiva, el buen arte suele ser sublimatorio antes que compensatorio o meramente catártico.

#### **4. Análisis psicofílmico y educación inclusiva**

El análisis del filme (apartado 2) y las reflexiones subsiguientes (apartado 3) apuntaron a desafíos frecuentes en la enseñanza especial e inclusiva (ver Mara Sapon-Chevin 2012). En este nuevo apartado ofrezco otras sugerencias más concretas.

#### **4.1. Reivindicación socioeducativa del cine en el nuevo contexto sociocultural**

Hace algunas décadas, los medios audiovisuales suscitaban grandes esperanzas entre los educadores, pues posibilitaban múltiples aplicaciones; irónicamente, hoy las pantallas y los teléfonos celulares dificultan en grado extremo el ejercicio docente. En tal contexto, el cine ofrece un puente entre esas esperanzas y los nuevos retos (globalización, interculturalidad, desigualdad). Desde luego, numerosos filmes muestran crudos contextos socioeducativos: *Los cuatrocientos golpes*, Francia, 1959; *La guerra de los botones*, Francia, 1962; *Al maestro con cariño*, Reino Unido, 1967; *Contra corriente* [*Up the Down Staircase*], EE.UU., 1967), entre los más antiguos. Más recientemente, cabe mencionar *Cinema Paradiso*, Italia, 1988; *Con ganas de triunfar* [*Stand and deliver*], EE.UU., 1988, que muestra la destreza pedagógica y la enorme entrega de un ingeniero que decide enseñar matemáticas en un contexto vulnerable y hostil; *La sociedad de los poetas muertos*, EE.UU., 1989; *Un lugar en el mundo*, Argentina, 1992; *América X*, EE.UU., 1998; *La lengua de las mariposas*, España, 1999; *El color del paraíso*, Irán, 1999 (bellísimo filme sobre un niño ciego); *Ni uno menos*, China, 1999; *El Bola*, España, 2000; *Machuca*, Chile, 2004; *Los grandes debatientes*, EE.UU., 2007; *La ola*, Alemania, 2008; *La clase* o *Entre muros*, Francia, 2008; *Profesor Lazhar*, Canadá, 2011. La lista podría extenderse mucho más, pues numerosas películas tienen alcances educativos, y visionarlas en grupo resultará grato y fructífero en varios niveles.

Pese las muchas bondades del cine como recurso educativo, algunas de las enciclopedias más recientes apenas lo aluden y no le dedican entradas o artículos especiales (es el caso de Reynolds y Fletcher-Janzen, 2007; Banks, 2012, y Kumar Goes, 2015).

#### **4.2. La educación en sentido amplio**

Más allá de la educación institucionalizada y formal, el cine muestra también muchas situaciones de aprendizaje no formal. Por ejemplo, visionar en grupo *12 hombres en pugna* (EEUU, 1957) permitirá apreciar vívidamente cómo un personaje –combinando buenos argumentos, asertividad y cortesía– logra cambiar la opinión de otros doce integrantes de un jurado estadounidense, quienes consideraban natural y “justo” condenar al aparente culpable. Asimismo, si se quiere promover una reflexión acerca de las implicancias insospechadas de los teléfonos celulares, sugiero visionar *Perfectos desconocidos* (Italia, 2016). Los ejemplos se multiplican por mil.

#### **4.3. Conflictos sociocognitivos**

Aparte de los conflictos motivados por diferencias de personalidad, la psicología social de la educación ha puesto de relieve la importancia de otros que surgen cuando dos o más personas afrontan un mismo problema, pero abordándolo desde perspectivas diferentes o con métodos e incluso actitudes notoriamente disímiles. El caso prototípico involucra a dos niños que discrepan sobre una situación porque difieren en su desarrollo cognitivo; empero, los conflictos sociocognitivos también surgen por la diversidad intercultural, de géneros y hasta de estilos cognitivos. En el caso del cine, los estudiantes suelen evaluar de modos muy divergentes las conductas de ciertos personajes o la calidad de la película, precisamente porque difieren en su aproximación a la misma; por ejemplo, algunos se centran en aspectos estéticos –visuales, musicales, actorales, narrativos–, mientras otros atienden principalmente a diálogos, mensajes ideológicos o valores; asimismo, mientras algunos hacen inferencias iluminadoras, otros proponen interpretaciones plausibles. Pues bien, el desafío consiste en motivar la participación, procurando que todos vayan

reconociendo y aprovechando los aportes más significativos (que no necesitan ser expresados en muchas palabras ni menos con ostentación). Para aprovechar educativamente las discrepancias, conviene fomentar la deliberación razonada (no la disputa), y distinguir siempre entre falacias y argumentos.

#### **4.4. Metacognición y sociocognición**

Aprovechar educativamente los conflictos sociocognitivos es una capacidad pedagógica de primer orden, que requiere integrar tanto conocimientos y *metaconocimientos* (Fourez, 1998) como también *habilidades* (análisis, síntesis, argumentación, explicación) y *actitudes* (apertura, respeto, amabilidad). Ahora bien, aplicando con pertinencia las distinciones introducidas y ejemplificadas en este escrito (sobre todo las seis dimensiones y los seis niveles de análisis), mejoraremos tanto los procesos de aprendizaje como sus resultados. Inicialmente, algunos tienen dificultad para distinguir entre opinar y argumentar; por lo mismo, conviene detenerse en los tres niveles iniciales de análisis (*descripción, inferencia, interpretación*), porque son requisitos para avanzar hacia los tres siguientes (*valoración, introspección, creación*). Conviene entonces partir por observaciones progresivamente más perspicaces; luego, intentar algunas inferencias iluminadoras; finalmente, formular interpretaciones (que siempre deben ser plausibles) solo cuando algo siga resultando enigmático y requiera explicaciones adicionales.

Aunque trascender el simplismo enriquece a todos, algunos estudiantes pueden sentirlo como una amenaza. Sin embargo, incluso los más refractarios suelen acoger bien los comentarios relevantes (observaciones agudas, inferencias iluminadoras, interpretaciones plausibles, explicaciones nítidas, argumentos convincentes), pues mejoran la comprensión de todos. Es como si cada participante se sintiera impelido a dar lo mejor de sí para reciprocitar el aporte que recibieron.

#### **4.5. Complejidad e integración de los opuestos**

En tal sentido, el análisis psicofílmico propicia la productividad individual y la colectiva, la maduración cognitiva y la socioemocional, el pensamiento convergente y el divergente, la lucidez y la sensibilidad, el raciocinio y la imaginación, la lógica y la creatividad. Examinar en grupo un buen filme puede despertar vocaciones científicas, artísticas, cívicas e incluso espirituales, y siempre permite la autoexploración.

Para ello, conviene motivar a los estudiantes a investigar los sesgos perceptuales, los prejuicios cognitivos, los heurísticos erróneos, los paralogismos, las falacias y los sorprendentes hallazgos acerca del autoengaño y sus múltiples variantes (aunque la bibliografía es cuantiosa, Helena Matute 2018 ofrece un buen resumen).

#### **4.6. Algunos énfasis**

Véase en el cuadro 1 el cruce de las seis dimensiones o planos de exploración (eje horizontal) y los seis niveles de profundidad progresiva (eje vertical) (cuadro 1).

Por cierto, lo ideal es hilvanar progresivamente los comentarios, articulando así tanto las dimensiones como los diferentes niveles. Aunque recorrer todas las celdillas requiere considerable atención, muchos estudiantes se entretienen y casi no sienten el esfuerzo. Sin duda, cada docente hará bien en enfatizar especialmente algunas dimensiones, pero procurando siempre motivar, enseñar e integrar. Asimismo, el método brinda muchas ocasiones para cumplir al mismo tiempo tres objetivos propios de la educación efectiva: *explicar, aplicar e implicar*. Ya es bastante.



Cuadro 1. Matriz de dimensiones y niveles de abordaje

	INTERPERS.	INTRAPERS.	TRANSPERS.	IDEOLÓG.	SIMBÓL.	ESTÉT.
Descriptivo						
Inferencial						
Interpretativo						
Valorativo						
Introspectivo						
Heurístico						

Fuente: Recuperado de Llanos (2017a, p. 412).

## Referencias

- Ballesteros, R. (2010). *Musicoterapia y psicología aplicadas al duelo y la pérdida*. Recuperado de <http://www.raquelballesteros.com/wp-content/uploads/2017/08/Musicoterapia-en-el-Duelo.pdf>
- Banks, J. A. (2012). *Encyclopedia of diversity in education*. Los Ángeles, CA: Sage Publications.
- Fourez, G. (1998). *Saber sobre nuestros saberes: Un léxico epistemológico para la enseñanza*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gento Palacios, S. y Lago Castro, P. (2012). *La musicoterapia en el tratamiento educativo de la diversidad*. Madrid: UNED.
- Lacárcel Moreno, J. (1995). *Musicoterapia en educación especial*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Llanos, E. (2002). Para un análisis psicocinematográfico integral. *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, 4, 492-500.
- Llanos, E. (2016). ¿A quién ama Gilbert Grape? *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, 6(3), 351-363.
- Llanos, E. (2017a). Niños del cielo. Análisis socioeducativo de un filme iraní. *Revista Polis*, 3, 385-406.
- Llanos, E. (2017b). Meta-literature and meta-art in the taste of others. En P. Baldwin (Ed.), *Telling and re-telling stories: Studies on literary adaptation to film* (pp. 243-259). Londres: Cambridge Scholars Publishing.
- González, J. y González Vallés, E. (2017). La función pedagógica dentro de la narrativa audiovisual: Los chicos del coro. En J. Rodríguez Terceño (Ed.), *La imagen de los docentes en el cine* (pp. 231-145). Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- Parsons, M. J. (2002). *Cómo entendemos el arte. Una experiencia cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Reynolds, C. (2007). *Encyclopedia of special education: A reference for the education of children, adolescents, and adults with disabilities and other exceptional individuals*. Trenton, NJ: John Wiley & Sons.
- Stone Wiske, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Thayer Gaston, E. (1989). *Tratado de musicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.

## **Breve CV del autor**

### **Eduardo Llanos Melussa**

Psicólogo por la Universidad de Chile y Doctor en Psicología y Educación por la Universidad de Granada. Ha enseñado durante casi cuatro décadas Psicología de la Comunicación, y ha recibido diversos premios por su trabajo docente. Asimismo, ha obtenido nacionales e internacionales por su obra poética. Escribe e investiga articulaciones entre creatividad, pragmática, cine y educación. Promueve la metacognición y el metaaprendizaje mediante el modelo de análisis psicocinematográfico (o psicofílmico) y también a través de comentarios psicopragmáticos de narraciones y microcuentos. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6334-3065>. Email: [eduardo.llanos@udp.cl](mailto:eduardo.llanos@udp.cl)

## Profesores Noveles y Representaciones de Género en el Marco de la Educación Inclusiva

### Novice Teachers and Gender Representations in the Framework of Inclusive Education

Violeta Quiroz-Fuentes <sup>1\*</sup>

Melissa Sennas-Vásquez <sup>2</sup>

Sylvia Contreras-Salinas <sup>3</sup>

<sup>1</sup> The Little School, Chile

<sup>2</sup> Cristóbal Colón, Melipilla, Chile

<sup>3</sup> Universidad de Santiago de Chile

Aportando a la discusión que cuestiona la educación sexista y su permanencia dentro del sistema escolar chileno se decide desarrollar un estudio, el cual tiene como principal objetivo describir las representaciones de género que poseen las y los profesores noveles de educación general básica, cuyo marco de desarrollo profesional es la Educación Inclusiva. Se enmarcó en un enfoque cualitativo descriptivo, utilizando como herramienta de recolección de información entrevistas semiestructuradas a una muestra intencionada de participantes. Entre los hallazgos se destaca que en los discursos de los participantes se aprecia una transición en la categoría de género asociado al biologismo y también a lo sociocultural, observándose además inconsistencias y contradicciones en sus discursos respecto a la Educación Inclusiva. Así mismo, las conclusiones resaltan las propuestas que señalan los participantes para los programas de Formación Inicial Docente en el marco de una Educación Inclusiva, siendo la afectividad y performatividad del lenguaje aquellos elementos que inciden en el posterior desarrollo profesional.

**Descriptores:** Rol sexual; Docentes; Educación inclusiva; Formación de docentes; Chile.

Contributing to the discussion that questions sexist education and its permanence within the Chilean school system, it is decided to develop a study, which has as main objective to describe the gender representations of the novice teachers of basic general education, whose development framework Professional is Inclusive Education. It was framed in a descriptive qualitative approach, using semi-structured interviews as an information collection tool for an intentional sample of participants. Among the findings, it is highlighted that in the participants' speeches there is a transition in the gender category associated with biologic and also the sociocultural, while observing inconsistencies and contradictions in their speeches regarding Inclusive Education. Likewise, the conclusions highlight the proposals that participants indicate for the Initial Teacher Training programs within the framework of Inclusive Education, being the affectivity and performativity of the language those elements that affect the subsequent professional development.

**Keywords:** Gender roles; Teachers; Inclusive education; Teacher education; Chile.

---

\*Contacto: [quiroz.violeta@gmail.com](mailto:quiroz.violeta@gmail.com)

## Introducción<sup>1</sup>

En los últimos años a nivel mundial, hemos sido testigos de significativos procesos de cambio: políticos, científicos, financieros, educativos, entre otros; dirigidos al pleno reconocimiento de los derechos humanos. En este escenario de carácter global, enmarcado entre la dualidad de las ofensivas de las demandas sociales y las respectivas respuestas gubernamentales, las autoridades chilenas han buscado solucionar tal dicotomía por medio de la promulgación de normativas afines a la movilización social.

Como ejemplo de lo anterior, destacan en la última década la Ley Antidiscriminación (Ley 20.609), la Ley de Inclusión Laboral (Ley 21.015) o la Ley de Identidad de Género (Ley 26.743) orientadas a velar y reconocer a otros como miembros de una sociedad en igualdad de derechos y oportunidades, con finalidad de desplazar toda acción que involucre una discriminación arbitraria. Particularmente, en materia educativa se creó la Ley General de Educación, la cual establece como deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades e inclusión educativa, reduciendo las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales (L.G.E., 2009, art. 4). Asimismo, se creó la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845), creando nuevos criterios de trabajo en las escuelas, eliminando barreras de acceso y permanencia en el sistema educativo.

En materia de género, para asegurar estos procesos normativos, es posible identificar guías como el Plan de Educación para la Igualdad de Género (2015-2018), las Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo (2017) y el Ordinario 768: Derecho de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación (2017); documentos que probablemente ponen en evidencia la necesidad y voluntad en enmarcar los proyectos educativos que deben avanzar hacia una educación no sexista.

Sin embargo, a pesar del avance legislativo señalado anteriormente, no podemos ignorar la creciente movilización feminista secundaria y universitaria en Chile del año 2018, la cual perturba la agenda nacional. Jóvenes de instituciones públicas y privadas paralizan sus estudios solicitando cambios radicales en el sistema político, económico, social y educativo, históricamente reconocido como masculino y hegemónico (Bonino, 2003; Cabello, 2018; Ceplak, 2013; Strear, 2017). Una de las peticiones centrales que exige este movimiento es la construcción de políticas con perspectiva de género que cercenen el enfoque patriarcal de la educación sexista, su lenguaje discriminatorio y la reproducción de los roles de género, etcétera (Zerán, 2018). En este escenario, la escuela, en su rol de aparato ideológico del Estado (Althusser, 1988), es una incubadora por excelencia de estereotipos que contribuyen a generar desigualdades en términos de género (Flores, 2007). Considerando esto, las escuelas y sus actores legitiman discursos que asumen que la diferencia es una condición natural de los individuos, dejando a un lado la reflexión respecto a las formas de razonamiento como, por ejemplo, las creencias, estereotipos, criterios de categorización, entre otras, que crean esas diferencias.

En este sentido, existen discursos históricamente validados que conllevan a prácticas y criterios de categorización en las y los estudiantes, los cuales también repercuten en sus subjetividades, aprendizajes y participación dentro de las instituciones educativas,

---

<sup>1</sup> Este artículo se elabora en base a tesis desarrollada para obtener el grado de Magister en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile.

registrándose en un sistema de diferencia en apariencias confirmadas por la evolución del mundo, especialmente por períodos biológicos y cósmicos (Bourdieu, 1998).

## **1. Educación inclusiva: Un nuevo desafío para profesores noveles**

Frente al dilema de la diferencia estereotipada y su reproducción en la escuela, es pertinente relevar el rol que juegan los docentes junto con su formación inicial y visibilizar las representaciones que poseen en relación al género. Si bien la formación docente es concebida “como un proceso continuo, sistemático y organizado, que abarca la totalidad de la carrera docente” (Ruffinelli, Cisternas y Córdoba, 2017, p. 17), este estudio se enfocará en el estadio de entrada a la enseñanza (Fuentelba, 2006), período de tiempo que abarca los primeros años de trabajo, en los cuales Marcelo (1988, 2008) agrega que los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores, identificado como un período de tensiones y aprendizajes, en donde los profesores noveles adquieren más conocimiento profesional. Sumado a esto, los docentes se encuentran en un momento de dualidad, ya que deben preocuparse tanto de enseñar como también de aprender a enseñar (Solís et al., 2016). La decisión de enfocarse en esta etapa del ejercicio docente surge debido a la importancia atribuida a las dificultades que poseen los profesores noveles una vez incorporados al sistema educativo. Estas, descritas por Cornejo (1999, p. 62) siguiendo a Imbernón (1989), tienen relación primero con la falta de capacidad que tiene la formación inicial de preparar a los profesores para la realidad que se vive en las escuelas, principalmente lo que refiere al trabajo en equipo, el clima de aula, la relación con los pares y la adaptación de los contenidos en contextos diversos (Calvo y Camargo, 2015; Ruffinelli, Cisternas y Córdoba, 2017); y segundo, con la misma rutina del quehacer docente (caracterizada como repetitiva y poco solidaria) en que el ejercicio de docentes noveles se desarrolla con un limitado contacto con los pares, enfrentando la problemática del reconocimiento de los otros, quienes influirán y determinarán sus rutinas pedagógicas (Calvo y Camargo, 2015; Romero, Ubillus y Sierra, 2017).

Pero es frente a estas adversidades que se espera que los docentes noveles posean “ideas y habilidades críticas, así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente” (Marcelo, 2008, p. 11). Por tanto, este momento crítico requiere una especial atención en la formación de docentes noveles en la institución educativa a partir de la reflexión sobre la cultura escolar y asumiendo el ingreso al sistema educativo oficial como una posibilidad de nuevos aprendizajes (Calvo y Camargo, 2015; Granados, Tapia y Fernández, 2017).

Esta expectativa se extiende a lo referido sobre la incorporación del enfoque de género que ha logrado permear a la sociedad y transformarse en un tema contingente y cada vez más visible; no obstante, las prácticas reproductivas de las representaciones sociales en torno al género se continúan haciendo presentes, en especial en los espacios educativos. Sumado a que existe escasa o nula presencia del enfoque de género en las diferentes carreras de pedagogía, ilustrativamente, no se hace alusión en los perfiles de egreso ni en la estructura curricular, restringiendo su abordaje en asignaturas asociadas a la inclusión y derechos humanos (Salas y Salas, 2016).

Tal asociación se comprende porque la inclusión escolar ha comenzado a posicionarse hace ya bastantes años como tema prioritario en los planos educativo y social en diversas

naciones (Echeita y Ainscow, 2011). A pesar de ser un concepto confuso y que en algunos casos se ha entendido como una forma de trabajo con aquellos niños y niñas que poseen necesidades educativas especiales, se ha logrado ampliar este concepto entendiéndolo como un proceso que promueve la superación de aquellos obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todas las y los estudiantes (UNESCO, 2017).

A la vista de lo que señala Durán y Giné (2011), que la “formación para la inclusión tiene ante todo como metas ayudar al profesorado a aceptar la responsabilidad del aprendizaje de todos los alumnos, requiriéndose compromiso, afecto, conocimiento de la didáctica, múltiples modelos de enseñanza, reflexión sobre la práctica y trabajo en equipo que promueva el aprendizaje entre los colegas (p. 167). Necesario cuando en Chile “se ha considerado la inclusión escolar como una adaptación relativamente normalizada del currículum, dejando de lado asuntos de tipo interaccional” (Villalobos et al., 2014, p. 173). Esto tiene sentido, cuando la mayor preocupación está concentrada en los resultados de la medición a través del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación. Este énfasis academicista ha restringido la mirada respecto a inclusión.

## **2. Representaciones sociales: Aproximaciones a la comprensión en torno al género**

Las representaciones sociales hacen referencia a tipos de conocimiento que juegan un papel sumamente influyente y estereotipado respecto a lo que las personas piensan y en cómo estas organizan su vida cotidiana (Lozano, 2010). Estas configuraciones concuerdan con las de algunos grupos sociales, generando asimismo visiones e interpretaciones colectivas. Es decir, una subjetividad individual y compartida a la vez (Garnique, 2012). Llevándonos a comprender que, si las representaciones de cada individuo no son declaradas, resultan una tarea compleja, pues “la representación social es el paradigma teórico desde el cual deben ser analizadas las relaciones sociales en relación con los procesos de dinámica social y de dinámica psíquica” (Flores, 2007, p. 105).

Al profundizar en esta idea, constatamos que una representación es una especie de articulación de un sistema ideológico (el cual funciona dentro de un procedimiento político) siendo una función normativa de un lenguaje que puede mostrar o distorsionar lo que se considera verdadero o erróneo respecto al género (Butler, 2007). Esto viene a reafirmar que cada sujeto y la “idea” de su propia identidad de género y a la que este posee de otros, no se liga puramente al sexo (hombre-mujer), pues las representaciones como un proceso social son una cuota altamente determinante de la preferencia estética, ideológica y emocional en cada sujeto, estableciéndose su carácter cambiante e innovador, que deriva de la naturaleza significativa de este proceso: la representación como un conjunto de significados nos permiten interpretar lo que nos sucede (Jodelet, 1986).

Si mencionamos el género como uno de los temas en que las representaciones influyen significativamente, podemos destacar que nos referimos a una forma abstracta que es producto de la propia evolución social que ha sufrido el ser humano a lo largo de la historia, por ejemplo, las mujeres como grupo marginado y su evolución en la lucha del reconocimiento por su participación social en términos de derechos humanos. En suma, “el género es una categoría que abarca, efectivamente, lo biológico, pero es, además, una categoría bio-socio-psico-econo-político-cultural” (Lagarde, 1996, p. 3).

En este sentido, la escuela se resiste a modificar sus prácticas y discursos segmentadores, persistiendo en agrupar en su rutina a las y los estudiantes de acuerdo con el sexo al que pertenecen y *“treat gender identity (male/masculine and female/feminine) both as epistemological products and as a binary basis necessary for the operation of a heteronormative logic”* (Dornelles y Dal’Igna, 2015, p. 4).

Considerando el panorama, se vuelve pertinente entender que la categoría de género *“analiza la síntesis histórica que se da entre lo biológico, lo económico, lo social, lo jurídico, lo político, lo psicológico, lo cultural; implica al sexo, pero no agota ahí sus explicaciones”* (Lagarde, 1996, p. 3). Al respecto, Lamas (2000) nos señala que el género debe ser conceptualizado como

*el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino).* (p. 2)

Para efectos de esta investigación, el género se entenderá como una construcción bajo significados e interpretaciones culturales del sexo. En palabras de Butler, *“el género no designa a un ser sustantivo, sino a un punto de unión relativo entre conjuntos de relaciones culturales e históricas específicas”* (Butler, 2007, p. 61).

Los docentes, al ser parte de la sociedad, incluso inconscientes de ello, van traspasando a sus estudiantes los estereotipos de género no sólo a través de su discurso sino también por medio de sus acciones pedagógicas (Abett, 2014; Flores, 2007; Uribe y Ramírez, 2008), transmitiendo a las y los educandos representaciones que se desenvuelven en el contexto escolar, las cuales llegan a ser homogeneizantes y unificadas, actuando sobre ellos de tal forma que influye de manera evidente en sus comportamientos y creación de sus identidades, llegando a reproducir modelos sobre la base de su formación en la escuela (Díaz y Ruz, 2012).

Considerando que Ortega y Pagés (2018) recomiendan seguir investigando los discursos emergidos de la práctica docente en torno al género, sumado a la reflexión crítica sobre los planes de formación del profesorado, éste artículo tiene por objetivo describir las representaciones que poseen docentes noveles de Educación General Básica respecto a la construcción de género y sus aportes para una Educación Inclusiva, asumiendo que, como participantes de nuevas generaciones de profesionales que han sido formados bajo perspectivas inclusivas, posean representaciones sociales que contemplen perspectivas de género, contribuyendo en su rol a romper con la heteronorma establecida, la cual limitaría a las y los estudiantes en sus trayectorias de vida. Puesto que, por la condición significativa de cualquier representación, particularmente la identidad de género como binaria, tanto en sus aspectos figurativo como simbólicos nos permite aludir a lo dinámico y renovador de la misma (Jodelet, 1986).

### 3. Método

La siguiente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo-descriptivo, buscando ahondar en las representaciones sociales de docentes noveles con perspectiva de género y cómo estas influyen en el quehacer profesional. Para lograr este objetivo se ha determinado desarrollar un estudio descriptivo, entendiendo que se desarrolla

considerando aspectos temporales y espaciales particulares; junto a esto se elaboran preguntas enmarcadas en esquemas descriptivos.

Este estudio se desarrollará con una muestra intencionada de cuatro profesores noveles, considerando sus años de ejercicio profesional (de cero a cuatro años) y género (dos hombres y dos mujeres) (cuadro 1).

Cuadro 1. Descripción general de los participantes

AUTORIZA	EDAD	TÍTULO PREGRADO	INSTITUCIÓN DE PREGRADO	INSTITUCIÓN LABORAL	AÑOS DE DOCENCIA
Daniela	30	Profesora Educación General Básica	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Liceo Dr. Juan Verdaguer Planas	3
María Fernanda	24	Profesora de Educación General Básica	Universidad Central de Chile	Centro Educacional Matías Cousiño	2
César	26	Profesor de Educación General Básica	Universidad Central de Chile	Liceo José Victorino Lastarria	2
Rubén	28	Licenciado en Historia Profesor de Educación General Básica	Universidad Arturo Prat Universidad Miguel de Cervantes	Colegio San Martín de Porres	3

Fuente: Elaboración propia.

Se utilizará como instrumento de recolección de información la entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevista permite mayor flexibilidad ya que las preguntas planteadas tienen la posibilidad de acomodarse a las y los entrevistados; y también permiten “revelar el conocimiento existente de manera que se pueda expresar en forma de respuestas y, por tanto, hacerse accesible a la interpretación” (Flick, 2007).

La técnica de análisis de los datos será el análisis del discurso, el cual es una herramienta sofisticada de análisis en las ciencias sociales que permite relacionar el discurso con aquellas condiciones objetivas y subjetivas de producción, circulación y consumo de los mensajes. Dentro de sus principales características, este dispositivo puede contener aspectos relativos a los modelos mentales, a la identidad, los roles, los géneros discursivos, las ideologías y las relaciones de dominación presentes en los participantes (Sayago, 2014). El análisis del discurso nace de la emergencia de un mensaje común, en donde el texto o relato tiene sentido porque hay un contexto.

Para la validación del análisis a realizar, se aplicará lo que Denzin (1989) llamó la triangulación de la teoría, la cual se caracteriza por reconocer que las interpretaciones dadas por dos investigadores nunca serán de forma idéntica, lo que permitiría comparar sus datos para así lograr la validación (citado en Stake, 1998, p. 98).

## 4. Resultados

Los hallazgos se ordenaron en las categorías que se exponen en el cuadro 3.



Cuadro 3. Categorías de análisis

Concepciones de género	Influencia familiar
Estereotipos de género	Educación no sexista
Situaciones de menoscabo	Sociedad conservadora/reproductora
Prácticas escolares	Rol reproductor de la escuela
Formación inicial con enfoque de género	Concepto de Educación Inclusiva
Afectividad	Rol del docente
Modificaciones curriculares	Acciones que promueven una Educación Inclusiva con perspectiva de género.
Afirmación de la idea de diferencia	

Fuente: Elaboración propia.

#### ***4.1. Representaciones de género en docentes noveles: transición conceptual y persistencia dicotómica***

Las representaciones que emergen desde los discursos de los docentes noveles, vinculadas a la conceptualización del término “género”, contienen relevantes inconsistencias y contradicciones en todos entrevistados de esta investigación. Esta categoría es vinculada de manera inmediata a atributos biológicos dicotómicos existentes: pene - hombre / vagina - mujer. Por tanto, se visibilizan elementos que dan cuenta de una perspectiva unida al sexo, entendido como lo biológico, lo cual podría estar influenciado por el contexto histórico-social al que han estado sometidas sus representaciones, lo que se reafirma en reflexiones de De Beauvoir (1981), Subirats (1994), Bourdieu (1998) y Butler (2007).

Sin embargo, y pese a las declaraciones expuestas, emergen matices en el discurso que contribuyen a una mutación de la significación asociada a esta categoría, por la presencia de subjetividades, ideas y creencias que se anteponen a una condición sexual como un factor determinante del género. Lo que se ilustra en el discurso de María Fernanda:

*Es la distinción entre femenino/masculino, donde encontramos a la mujer y al hombre. (María Fernanda)*

*... por fin las personas van a poder tener una identidad propia, o sea no solamente va a ser mujer y hombre, no solamente van a poder definirse por un sexo, sino por varios sexos. (María Fernanda)*

La transición conceptual en análisis se puede atribuir a un cambio paradigmático como consecuencia de las recientes manifestaciones sociales que han permitido la visibilización, con el objetivo de llegar a un reconocimiento de las diferentes manifestaciones de género existentes, situación que ha sensibilizado a las nuevas generaciones, las cuales posibilitan esta transición, derribando perspectivas conservadoras, estereotipadas y fijas. Este tránsito enriquecería las prácticas pedagógicas, pues demuestra que los docentes noveles contemplan y reconocen la existencia de una diversidad de géneros y sexualidades que hasta hoy se han visto invisibilizados en las escuelas. Sobre todo, dan cuenta de un pensamiento en construcción inconcluso que posibilita un diálogo y la construcción de un “otro” lenguaje, una “otra” práctica.

Si bien podemos destacar una transición en relación con el concepto de género, no podemos negar los estereotipos que poseen y que operan como limitantes de márgenes sociales en la asignación de espacios, en especial en aquellos que hacen referencia a la rasgos y valoraciones asignadas a cada género heteronormado. En este sentido, la persistencia dicotómica y los roles de padre y madre obstaculizan un mayor tránsito a posicionamientos más abiertos y plurales:

*En cambio, el hombre lo vemos asociado más al que trae el sustento económico, la persona que gana mucho más que la mujer porque es un "líder". En cuanto a roles el hombre no está tan preocupado de la crianza como la mujer, la mujer totalmente tiene el rol de ser madre. (María Fernanda)*

*A las niñas se les enseña a ser metódicas, ordenadas, paso a paso, porque esta construcción matriarcal hace que las niñas actúen con delicadeza, con cuidado, poniendo atención, mientras que el niño está preocupado de hacer desorden o es más laxo en el tema de poder establecer un método de trabajo: si es desordenado no importa, de todas formas, es niño y va a jugar a la pelota. (Rubén)*

Estos estereotipos de género se entienden con carácter de obligatoriedad para los miembros de grupos sociales y, de acuerdo con esto, limitarían a todo estudiante en sus sueños y experiencias ya que las desigualdades y prejuicios de género, tal como señalan los participantes, son causa de que niñas y niños vivan en una especie de sociedad segmentada, con expectativas independientes y ampliamente divergentes entre sí (Díaz y Ruz, 2012). Dentro de los discursos de los participantes se observa que la escuela clasifica a las y los estudiantes, permitiendo que "ellos" puedan tener libertades y caer en el error, mientras que a "ellas" se les sugiere el rigor y tributo a lo privado, pues el estereotipo asignado determina que el sexo femenino es delicado y disciplinado; observándose que la mirada inclusiva es muy restringida, puesto que no se estarían eliminando las barreras para resguardar una auténtica participación en todos los ámbitos de la existencia humana, barreras que podrían derrumbarse cuando la cotidianidad laboral y personal les interpela:

*En ninguna situación me he encontrado menoscabado, rechazado o vulnerado hasta hoy, donde nace este nuevo concepto del feminismo, porque sólo por el hecho de ser hombre soy agresor y no por ser hombre puedo ser víctima o sentir parte de lo que están sintiendo ellas. (César)*

*En lo laboral sí, a veces pienso y siento que en una institución donde trabajan muchas mujeres y las jefaturas son todas femeninas siento que muchas veces los papeles de representación lo ocupan hombres. Por ejemplo, tiene que haber un profesor representante de los profes, y es un hombre. Cosas como esa me violentan un poco, no tanto, pero lo hacen. (Daniela)*

*Con los hombres que estudian para enseñanza básica y para párvulo también hay discriminación: no se les da mucho trabajo, se piensa que un hombre en relación con niños pequeños puede generar más casos de abuso, siendo que también hay casos de mujeres que han abusado de niños. Creo que socialmente el cuidado es un rol que se le ha dado a la mujer. (Daniela)*

En síntesis, las representaciones de los docentes noveles han revelado que estos habitan en diversos relatos y recurren a unos y otros para analizar su experiencia. Sin embargo, siguen vinculando el concepto de género al de sexo, pues se deduce que no existe una preparación respecto a las diferencias que implican ambos términos. Asimismo, demuestran una persistencia dicotómica, admitiendo la existencia de los estereotipos dentro de sus discursos al caracterizar mediante ejemplos cómo hombres y mujeres son educados en la familia y cómo esto se reproduce dentro de las dinámicas de la escuela, atribuyendo espacios y roles que participan en la construcción de la personalidad. En suma, se observa en sus discursos dificultades para superar el enfoque androcéntrico y la incoherencia entre los discursos inclusivos y de enfoque de género.

#### **4.2. Facilitadores y barreras para una Educación Inclusiva en y desde el enfoque de género: promoción de la afectividad y negación a la diferencia**

##### *La afectividad como facilitador*

Dentro de las declaraciones, emergen posibles facilitadores que contribuirían a una educación con perspectiva de género en el marco de una Educación Inclusiva. Si bien sólo un entrevistado destaca a la afectividad como un facilitador, creemos que este hallazgo podría ser un elemento esencial para el desarrollo de una Educación Inclusiva. César lo plantea a lo largo de su relato:

*La primera y yo creo que la más importante que falta demasiado, es un análisis socioafectivo del sujeto, yo soy fiel partidario de que el sujeto que entra a la formación inicial docente debiese ser evaluado cognitiva y socioafectivamente, qué es lo que entiende, porque él va a transmitir no solamente conocimientos, sino una visión del mundo. Si esa visión del mundo es errática y estática, es muy “cuadrada” por decirlo de una manera, está muy difícil que sea capaz de aceptar, de reconocer, de valorar al otro que es su estudiante. (César)*

*La universidad debiera considerar la educación para las emociones, más psicología, talleres complementarios (...). Potenciar el tema afectivo, el cómo ayudar a que ese estudiante se encuentre, se reconozca y se valore. (César)*

*Le falta esa parte, al currículum hoy día, entender que para tener un sujeto íntegro hay que contemplar sus habilidades conceptuales y afectivas. (César)*

El entrevistado, al establecer que son las casas de estudio quienes deben evaluar bajo ciertos criterios a sus estudiantes para ingresar a su formación inicial, afirma que los docentes en formación deberían cumplir con características afectivas previas para poder iniciarse en la docencia. De esta manera, las instituciones asegurarían obtener profesionales que logren dar cuenta de los múltiples sentimientos, emociones y pasiones que son parte de una manifestación propia del ser humano y vinculante a dimensiones cognitivas del mismo que pretenden dar cuenta de su visión del mundo; comprendiendo visión del mundo como el conjunto de elementos cognitivos, prácticas socioculturales y dimensiones morales, éticas y políticas que poseen los individuos, permitiendo una evaluación de la realidad tal como lo señala Bortolan (2017).

La evaluación de la afectividad, según señala en primera instancia, debiese ser un requisito previo al ingreso a la formación inicial docente. Una idea compleja de materializar sin que se pierda la densidad de este fenómeno, que da cuenta del grado de afectación en y desde los sucesos vitales vinculados a la concepción y promoción de género que impacta en los docentes y sus aspectos cognitivos, como lo son las creencias y juicios de cada sujeto, sumados a los deseos y acciones de los mismos. En este sentido, la propuesta de César es relevante ya que la afectividad cumpliría una función estructurante del contexto, de la realidad y la concepción actual del mundo en múltiples términos, entre ellos el género, dando a entender que desde y en la afectividad las concepciones dicotómicas, fijas y jerarquizables se pueden superar. En otras palabras, reconocer la vulnerabilidad del ser humano permitiría la construcción de “otra” forma de habitar el mundo.

Por otro lado, al contemplar la afectividad como un elemento del currículum, el entrevistado la está reconociendo como indispensable en los procesos de enseñanza-aprendizaje posibilitando una perspectiva de género. Pues abrirse a la experiencia del otro y consentir que me afecte, posibilitará abandonar estereotipos, representaciones que afectan o reducen al otro. De esta forma, estos procesos afectivos predicen un tipo de aprendizaje más integral y efectivo porque se basan en una estructura motivacional en las

y los estudiantes, apostar por la coeducación afectivosexual como espacio educativo, socializador, imprescindible para construir una cultura inclusiva en el marco de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos (Escobar, 2015; Venegas, 2017).

#### *Negación a la diferencia como barrera para la Educación Inclusiva*

En los discursos de los y las participantes se aprecia una inconsistencia con el término “diferencia”, la que podría generarse por constituirse como concepto polisémico con alta carga ideológica en su definición al utilizarse en narrativas contrarias entre sí. Discursos que versan que todos tenemos las mismas habilidades en primera instancia, para luego indicar que todos somos diferentes.

*No establezco diferenciación de género, no está planteado desde ese punto de vista, no planifico ni construyo material pensando conscientemente en que no establezco diferenciación de género, es porque simplemente yo no lo tengo registrado como algo que deba hacer, me pasa, al contrario: tengo naturalizado que no existe diferenciación de género”. (Rubén) Es que todos somos iguales, todos tenemos las mismas habilidades y que ninguno quede en desventaja, que todos tengamos las mismas herramientas, ya sea porque tengamos una diferencia sexual diferente o una discapacidad pero que todos pertenezcamos a los mismos porque en realidad todos venimos de lo mismo. (María Fernanda)*

*Yo creo que desde ahí se parte todo, si nosotros tenemos una Educación Inclusiva desde los inicios de nuestra edad, se va a poder enseñar también que las personas todas somos diferentes en el aspecto de capacidades, preferencia sexual, todo. Una Educación Inclusiva debe contemplar un enfoque de género. (María Fernanda)*

Concepciones que dan cuenta de las ideas que rodean al concepto de democracia y justicia social que se tensiona en “combinar la igualdad fundamental de todos sus miembros con las «desigualdades justas» que surgen de una competencia meritocrática equitativa” (Dubet, 2012, p. 43). En otras palabras, igualar a los estudiantes significa omitir aquellas características individuales que determinan sus procesos de aprendizaje (acceso a la información, evaluación diferenciada e incluso modificaciones curriculares). Se cae en el error de homogeneizar, volviendo a la cuestión específica de la idea de las personas con discapacidad, exigiendo y ofreciendo servicios especializados para “los diferentes”, a grupos particulares de niños, los cuales son difíciles de satisfacer en aulas ordinarias, desviándonos del objetivo que persigue una Educación Inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011). Identificar las diferencias en función de las particularidades de los y las sujetos, promueve una pedagogía de las diferencias desde la cual el otro y la Otra es considerada como legítima Otra.

#### **4.3. Aportes para una Educación Inclusiva: performatividad del lenguaje y de las acciones de docentes noveles**

A partir de las representaciones extraídas de los discursos de docentes, se pueden apreciar dos elementos claves para el desarrollo de una Educación Inclusiva: el lenguaje y las acciones. Entendiendo performatividad como un mecanismo mediante el cual a través de la reiteración de los discursos se produce lo que se nombra (Butler, 2002). Butler nos señala que de la misma forma en que el lenguaje y las acciones han creado nuestras subjetividades (y con esto nuestras concepciones de género), también pueden modificarse y subvertir las concepciones de nuestros cuerpos, las cuales se han encontrado arraigadas por cientos de años a modelos conservadores, binarios, heteronormados y patriarcales. Lo anterior es descrito por Rubén planteando:

*El lenguaje es súper importante (...). Entonces cómo se construye el lenguaje a partir de las necesidades es muy importante para ir destrabando esto. Se necesita un lenguaje inclusivo, y no me refiero al todos, bajo ningún punto de vista. El lenguaje es súper simple y preciso a la vez: todos y todas, alumnos y alumnas. Si quiero hablar en plural: estudiantes. El lenguaje te da las herramientas para que todo el mundo sea incluido en las distintas actividades de la vida. El lenguaje es primordial a la hora de establecer estos cambios. (Rubén)*

En este sentido, estaríamos frente a una gran oportunidad para potenciar la Educación Inclusiva con perspectiva de género. Así lo destaca Rubén al señalar al lenguaje como una herramienta transformadora. Si bien él es el único entrevistado que alude de manera explícita al uso del lenguaje, se ha logrado observar que en las declaraciones de los otros y otras entrevistadas las modificaciones en el discurso demuestran un cambio de perspectiva (transición en concepciones de la categoría de género), por lo tanto, cambios paradigmáticos en las generaciones noveles de los y las docentes.

Se vuelven relevantes los alcances que tienen en común los docentes noveles al reconocer y proponer modificaciones de las prácticas escolares que, de ser transformadas, contribuirían en buena parte a una Educación Inclusiva con perspectiva de género. Destacan la propuesta de una modificación de alto impacto al currículum y los programas de estudio, pues de esta manera se podrían modificar las prácticas que, hasta ahora, se encuentran masculinizadas, por ejemplo, los recursos educativos bibliográficos, desconociendo la presencia de la mujer y otros géneros en la configuración histórica de la humanidad. Así, en las prácticas pedagógicas, deben reconocer las individualidades de cada estudiante, modificando espacios y rutinas escolares en función de garantizar la participación de los diversos géneros, no sólo de los y las estudiantes, también en los y las gestores de las instituciones educativas, cargos públicos y administrativos.

## 5. Conclusiones

Contemplando los hallazgos se observa que una relación dilemática entre igualdad vs diferencia está presente en los discursos de docentes noveles, infiriendo que las instituciones de Formación Inicial Docente aún no logran construir una narrativa de la pedagogía de las diferencias, preocupante, ya que una vez en el ejercicio laboral es posible que se vean tentados a habitar añejas y persistentes narrativas normalizadoras. Asimismo, actualmente la discusión de políticas nacionales no logra –o no desea– profundizar en este aspecto, manteniendo un discurso basado en la igualdad normativa, permitiendo la permanencia y profundización del paradigma de la igualdad de oportunidades que limita el avance hacia el desarrollo de una igualdad sustantiva y la igualdad de posiciones, en la que no sólo se asegure el ingreso a una educación de calidad e inclusiva, sino a una justicia social.

Si bien la igualdad normativa ha sido una herramienta exitosa en el aumento de la matrícula de estudiantes en el sistema escolar regular, generaría una restricción del desarrollo personal en cada sujeto, ya que esta se encarga de homogeneizar promoviendo discursos meritocráticos, no reconociendo aquellas características individuales que determinan los procesos de aprendizaje de cada estudiante.

Los y las docentes, al hablar de los cambios necesarios para una Educación Inclusiva con perspectiva de género, principalmente se dirigen al cambio en políticas públicas,

priorizando la modificación en las estructuras macro (currículum, leyes, puestos de mando, etc.) por sobre las micro, subordinando las prácticas pedagógicas a estas estructuras.

Considerando lo anterior, el rol transformador social del docente se somete a los diversos dispositivos del sistema educativo, por lo tanto ¿cuánto de lo que desarrollan los y las docentes lo hacen por convicción propia o por un simple mandato superior? Plantear la necesidad de generar dispositivos “vigilantes” o “reeducadores” es limitar la pedagogía a seguir una lista de normativas y leyes, desplazando la responsabilidad institucional (tanto universitarias como escolares) de generar docentes críticos y de potenciar aquellas cualidades indispensables en el ejercicio de la docencia, más aún cuando se habla de Educación Inclusiva con perspectiva de género.

Respecto al objetivo que orientó nuestra investigación es importante resaltar que la concepción de Educación Inclusiva es restringida, a pesar de que existen en la actualidad múltiples discursos que apelan a no limitarla a la condición de discapacidad y no fundamentarla desde la perspectiva del déficit. Los hallazgos nos vienen a demostrar que su significado aún no está resuelto en las negociaciones, de las cuales todos participamos, faltando además la discusión en torno a la igualdad de oportunidad versus la igualdad de posiciones, en este caso entre hombres y mujeres y otras identificaciones. Es decir, aun en el marco de la Educación Inclusiva no se logra construir un discurso que acoja identificaciones asociadas al género.

Una de las limitaciones de esta investigación es la ausencia de análisis de los programas de formación inicial docente; esta herramienta habría aportado a dar mayor densidad al estudio. No obstante, a partir de los discursos obtenidos en esta microinvestigación, surgen posibles líneas de investigación, proponiendo en primera instancia indagar respecto a cuál es la incidencia de las relaciones familiares en las trayectorias profesionales y específicamente en apropiarse de una perspectiva de género.

## Referencias

- Abett, P. (2014). Educación y género: Una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 16, 35-47.
- Althusser, L. (1988). Ideología y aparatos ideológicos del estado; Freud y Lacan. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m3/althusser.pdf>
- Bonino, L. (2003). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes*, 6, 7-36.
- Bortolan, A. (2017). Affectivity and moral experience: An extended phenomenological account. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 16, 471-490. <https://doi.org/10.1007/s11097-016-9468-9>
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina, traducción de Joaquín Jordá*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cabello, C. (2018). Educación no sexista y binarismos de género. Agitaciones feministas y disidencias sexuales secundarias en la escuela. En F. Zerán (Ed.), *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 21-34). Santiago de Chile: LOM ediciones.

- Calvo, G. y Camargo, M. (2015). Hacer escuela en la formación de docentes noveles. *Páginas de Educación*, 8(1), 73-91.
- Ceplak, M. M. (2013). Heteronormativity: School, ideology, and politics. *Journal of Pedagogy*, 4(2), 162-187. <https://doi.org/10.2478/jped-2013-0009>
- Cornejo Abarca, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: Algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 19, 51-100. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie1901055>
- De Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Editorial Siglo XX.
- Dornelles, P. y Dal'Igna, M. (2015). Gender, sexuality and age: Heteronormativity in pedagogical practices of physical education in schools. *Educação e Pesquisa*, 41, 1585-1599. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142508>
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva Sociedad*, 239, 42-56.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 5(8), art 4.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata. Paideia.
- Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 103-118.
- Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: Un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educativo*, 10, 65-106.
- Garnique, C. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 34(137), 99-118. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.137.34119>
- Granados, J., Tapia, A. y Fernández, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: Un análisis desde las teorías apriorísticas. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 163-178. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6746>
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 487-499.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: Fenómenos, concepto y teoría*. Barcelona: Paidós.
- Lagarde, M. (1996). *La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo. Metodología para los estudios de género*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Económicas.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 1-22.
- Lozano, R. L. E. (2010). Representaciones sociales sobre identidad de género, en docentes en formación como licenciados en educación básica. *Entre Comillas*, 13, 62-80.
- Marcelo, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 6, 61-80.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

- Ortega, D. y Pagès Blanch, J. (2018). Género y formación del profesorado: Análisis de las guías docentes del área de didáctica de las ciencias sociales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 21, 53-66. <https://doi.org/10.18172/con.3315>
- Ruffinelli, A., Cisternas, T. y Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia: Relatos de once experiencias*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Salas, N. y Salas, M. (2016). Tiza de colores: Hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, 49, 1-10. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I. y Ritterhausen, S. (2016). Inserción profesional docente: Problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, 42(2) 331-342. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200019>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strear, M. (2017). Forecasting an inclusive future: School counseling strategies to deconstruct educational heteronormativity. *Professional School Counseling*, 20(1), 47-56. <https://doi.org/10.5330/1096-2409-20.1a.47>
- Subirats, M. (1994). *Panorámica sobre la situación educativa de las mujeres: Análisis y políticas. Pensar las diferencias*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.
- Venegas, M. (2017). Coeducar las relaciones afectivo-sexuales para promover la igualdad sexual y de género y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 13-28. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.001>
- Villalobos, B., Carrasco, C., López, V., Ramírez, M. y Morales, M. (2014). Inclusión y violencia: Prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en programas de integración escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 161-178.
- Zerán, F. (2018). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. Santiago de Chile: LOM.

## Breve CV de las autoras

### Violeta Quiroz Fuentes

Profesora de Enseñanza Básica con Mención en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Magister en Educación Inclusiva Universidad Central. Postítulo en Psicología Educacional Universidad de Chile. Licenciada en Educación Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como docente de aula en el establecimiento The Little School en Santiago de Chile. Ha profundizado sus estudios en Derechos Humanos y Estudios de Género. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8238-8413>. Email: [quiroz.violeta@gmail.com](mailto:quiroz.violeta@gmail.com)

### Melissa Sennas Vásquez

Profesora de Enseñanza Básica con Mención en Lenguaje y Comunicación. Magister en Educación Inclusiva y Licenciada en Educación de la Universidad Central de Chile. Actualmente se desempeña como docente de aula en el establecimiento Cristóbal Colón,



Melipilla, Chile. Se ha especializado en la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje en los primeros niveles de enseñanza básica. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0334-4602>. Email: [melissa.sennas@gmail.com](mailto:melissa.sennas@gmail.com)

**Sylvia Contreras Salinas**

Doctora en pedagogía de la diversidad sociocultural por la Universidad Complutense de Madrid, Magister en Educación con Mención en Currículo y Evaluación. Socióloga y Profesora de Educación Diferencial. Ha trabajado como docente e investigadora en diversas universidades chilenas. Actualmente se desempeña en el Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile. Su línea de investigación intersecta las temáticas de género, saberes, migración, infancia y educación. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2297-2399>. Email: [sylvia.contreras.s@usach.cl](mailto:sylvia.contreras.s@usach.cl)



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

## Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas

### Characterization and Academic Performance of Inclusive Admission PACE Students in Three Chilean Universities

Francisco Javier Gil-Llambías <sup>1\*</sup>

Rodrigo del Valle Martín <sup>2</sup>

Mirza Villarroel Jorquera <sup>1</sup>

Carolina Fuentes Vega <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Santiago de Chile, Chile

<sup>2</sup> Universidad Católica de Temuco, Chile

<sup>3</sup> Universidad Católica del Norte, Chile

En este trabajo se caracteriza a los estudiantes de la cohorte 2017 preparados, admitidos y acompañados por el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) en comparación con estudiantes de un Grupo Control. Se investiga su desempeño académico en tres universidades chilenas de diversas realidades y zonas geográficas: Universidad Católica del Norte, Universidad de Santiago de Chile y Universidad Católica de Temuco. En concordancia con el diseño del modelo PACE, se verifica que las diferencias estadísticas en vulnerabilidad escolar y Pruebas de Selección Universitaria (PSU) de ambos grupos son extremadamente altas, en cambio las diferencias en calificaciones no son estadísticamente significativas. Los resultados muestran, además, que en general para cada uno de los estudiantes del grupo PACE hay uno del grupo control que tiene igual calificación, pero, sin embargo, 200 a 300 puntos más en la PSU. El estudio permite evaluar en su conjunto la pertinencia e impacto de los tres componentes del PACE: preparación en la enseñanza media, la vía de acceso PACE, y la efectividad del acompañamiento a los estudiantes.

**Descriptores:** Rendimiento académico; Oportunidades educacionales; Educación superior; Acceso a la educación.

This study characterizes students of the 2017 cohort that were prepared, admitted and supported by the Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), in contrast to a control group of students; focusing on their academic performance in three Chilean universities: Universidad Católica del Norte, Universidad de Santiago de Chile and Universidad Católica de Temuco. In agreement with the PACE model design, statistical differences in school vulnerability and Pruebas de Selección Universitaria (PSU) scores in both groups are extremely high; however, the differences in marks are not statistically significant. The results also depict that, in general, to each of the PACE group student corresponds one of the control group with similar final marks but, however, with 200 to 300 more score points in the PSU test. The study allows to assess as a whole the relevance and impact of the three components of the PACE program: preparation at the high school level, the PACE access system, and the effectiveness of the students' support activities.

**Keywords:** Academic performance; Educational opportunities; Higher education; Access to education.

---

\*Contacto: [francisco.gil@usach.cl](mailto:francisco.gil@usach.cl)

## 1. Revisión de la literatura

La inclusión en la educación superior universitaria chilena de estudiantes académicamente destacados en establecimientos educacionales (EE) de enseñanza media con altos índices de vulnerabilidad escolar (IVE), comenzó a desarrollarse hace ya treinta años. Desde el inicio, los resultados de los modelos e instrumentos de inclusión fueron transparentados y publicados, lo que hizo posible el crecimiento experimentado en este ámbito por la educación chilena en los últimos años. Así ocurrió, por ejemplo, con la Bonificación del 5% (Grez et al., 1994), los Cupos Supernumerarios (Bravo et al., 2010), los Propedéuticos UNESCO (Gil y Del Canto, 2012; Koljatic y Silva, 2010; Santelices, Catalán y Horn, 2018), el Puntaje Ranking de notas (Gil, Paredes y Sánchez, 2013), y el programa R850 (Faúndez et al., 2017). El año 2014 el estado chileno implementó el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE)<sup>1</sup>, en base a la experiencia de los modelos anteriores, en especial de los Propedéuticos UNESCO ofrecidos, a partir del 2007, por 16 universidades chilenas (Gil y Rahmer, 2015; Gil, Orellana y Moreno, 2016).

Todos los programas antes mencionados se fundamentan en un mismo principio: los talentos académicos se encuentran igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias, culturas, sexos y discapacidades (Kri et al., 2013). Consecuentemente en todos los establecimientos y comunas del territorio nacional, sin ninguna excepción, estudian jóvenes que tienen alta motivación, facilidad y gusto por el estudio, además de hábitos de lectura superiores a las de sus compañeros (Bralic y Romagnoli, 2000); que hemos llamado estudiantes con talento académico. Por lo anterior, salvo excepciones, son estudiantes que alcanzan las más altas calificaciones entre sus compañeros de colegio durante la educación secundaria (Bralic y Romagnoli, 2000). La tendencia, sin embargo, es que en Chile la cobertura curricular decrece junto con el aumento de la vulnerabilidad de los establecimientos por lo que, aunque los estudiantes aprovechen al máximo las oportunidades de aprendizaje que encuentran en sus contextos, egresan sin dominar la totalidad del currículo oficial de enseñanza media (Centro de Estudios MINEDUC, 2013). Por esta razón, muchos de los estudiantes con talento académico egresados de establecimientos de alto IVE no pueden responder correctamente parte de las preguntas de las Pruebas de Selección Universitaria (PSU). Esto afecta con mayor frecuencia a los estudiantes egresados de la rama Técnico Profesional (TP) que Científico Humanista (CH) porque las preguntas de las PSU se construyen en referencia al currículo CH, que en tercer y cuarto año difiere del currículo TP (Koljatic y Silva, 2010).

El PACE ofrece actividades formales de orientación y preparación académica durante tercer y cuarto año de la educación media a la totalidad de los estudiantes de cada uno de los 574 establecimientos que cuentan con este programa, cubriendo así al 98% de las Comunas del territorio nacional. Aquellos estudiantes que aprueban dichas actividades formales, y egresan con promedios de calificaciones en el 15% superior (Top15%) de cada establecimiento o del total de estudiantes del país que rinden dicha prueba cada año, pueden postular a los cupos que les ofrecen las 29 universidades y 2 institutos profesionales adscritos al PACE; en adelante “estudiantes PACE”.

Se dispone tanto de evidencia internacional (Galla et al., 2019) como nacional (Larroucau, Ríos y Mizala, 2015; Segovia y Manzi, 2018; SUA-CRUCH, 2017), sobre la alta correlación

---

<sup>1</sup> Véase <https://pace.mineduc.cl/>

existente entre los desempeños académicos en la educación secundaria y terciaria, aunque otros estudios han arrojado resultados mixtos con respecto a la capacidad predictiva del puntaje Ranking en el primer año de estudios universitarios (Barrios, 2018; Santelices et al., 2017). En ese contexto, en consistencia con los estudios que en Chile han constatado que la capacidad predictiva Ranking de notas en el segundo año de estudios universitarios es inclusive superior a la de la PSU (Segovia y Manzi, 2018), el PACE exime a los postulantes de los puntajes mínimos de PSU (promedio Lenguaje y Matemática) que exigen las universidades participantes. Estos puntajes mínimos varían entre 450 y 675 puntos según carrera y universidad. Una vez ingresados a cualquiera de las instituciones de educación superior (IES) adscritas al PACE, los estudiantes son invitados a participar en planes de acompañamiento en el ámbito académico y psicoeducativo, especialmente durante el periodo en que cursan asignaturas de primer año. Estos planes en general no difieren de los que normalmente ofrecen las IES a todos los estudiantes de primer año, salvo en la posibilidad de mayor frecuencia de las actividades de acompañamiento y en algunas actividades especiales. En resumen, el modelo PACE tiene tres componentes principales: (i) preparación durante los dos últimos años de la enseñanza media; (ii) acceso a la educación superior; y, (iii) acompañamiento en el primer año de educación superior.

Una de las primeras contribuciones del PACE ha sido el connatural aumento de estudiantes egresados de los 574 EE PACE que se han matriculado en las 31 IES que ofrecen cupos PACE (Cerdea y Ubeira, 2017). Otro aporte es el aumento de expectativas, asistencia y retención, especialmente en los establecimientos educacionales ubicados en comunas pequeñas y alejadas de las grandes urbes (Cerdea y Ubeira, 2017; MINEDUC y PNUD, 2015).

Los estudiantes PACE que viven en familias de ingresos bajos (actualmente los siete deciles más pobres) estudian gratis, mientras que los restantes son eximidos de los puntajes mínimos en la PSU (promedio Lenguaje y Matemática) que normalmente se exigen para postular a las becas estatales<sup>2</sup>; por ejemplo, se les exime de los 500 o 600 puntos PSU que normalmente se exige para obtener las becas Bicentenario y de Vocación de Profesor, respectivamente. En base al mismo principio de los Propedéuticos UNESCO y del PACE, la nueva Ley de carrera docente<sup>3</sup> estableció que a partir del 2017 los postulantes que egresen con promedios de calificaciones en el 30% superior –Top30%– e ingresen a carreras de pedagogía serán eximidos de sus puntajes mínimos PSU (promedio Lenguaje y Matemática). Luego, en los años 2020 y 2023, se eximirá a los estudiantes Top20% y Top10%, respectivamente.

Todos estos resultados y avances en inclusión en educación superior, así como los que se muestran en este estudio, tienen una relevancia particularmente significativa considerando la alta segregación educacional (Santos y Elaqua, 2016) y social (OECD, 2016), que padece Chile.

Desde su fundación, el PACE se propuso alcanzar cobertura nacional pues, como se dijo, en todos los establecimientos del país estudian niños y jóvenes con destacado talento y proyección académica que necesitan y quieren continuar estudiando más allá de la educación media para alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades académicas siendo profesionales. Más aún, el crecimiento económico del país necesita que quienes hayan demostrado mayor motivación, facilidad y gusto por el estudio, y hábitos de lectura

---

<sup>2</sup> Véase <http://portal.beneficiosestudiantiles.cl/becas-y-creditos/beca-bicentenario-bb>

<sup>3</sup> Véase <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>

por interés propio extraordinarios (Bralic y Romagnoli, 2000), lleguen a ser profesionales. Adicionalmente, la cohesión social –base de la paz social– se fortalece cuando las personas tienen oportunidades ciertas de desarrollar sus capacidades, con independencia de su origen socioeconómico viven en comunas alejadas o próximas de las grandes urbes. Consecuentemente, el PACE se propuso que en todas las comunas hubiera al menos un establecimiento de enseñanza media PACE. En las comunas que tienen dos o más establecimientos, el PACE optó por el o los establecimientos con mayor IVE.

El principal objetivo de este estudio es, entonces, caracterizar y conocer el rendimiento académico, en un conjunto de asignaturas, de los estudiantes que ingresan a la universidad vía PACE y compararlo con respecto al de los compañeros que acceden vía PSU, que hayan estudiado en establecimientos (a) de la misma comuna o comunas cercanas y (b) con IVE similares, pero que no sean atendidos por el PACE; en adelante Grupo control (GC). Lo anterior permite a su vez evaluar, en su conjunto (no separadamente), la pertinencia e impacto de los tres componentes del PACE: (i) la etapa de preparación en la educación media PACE, (ii) la vía de acceso PACE, es decir, la capacidad predictiva del Ranking de notas, y (iii) la efectividad del acompañamiento que hacen las universidades a sus estudiantes.

## **2. Método**

Esta investigación, corresponde a un estudio con un diseño cuasi experimental que busca responder a tres preguntas de investigación: (i) ¿Cómo es el desempeño académico de los estudiantes ingresados vía PACE el año 2017 en tres universidades chilenas con alta cobertura PACE de las zonas norte, centro y sur del país? ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en las características demográficas y desempeño académico de los estudiantes beneficiarios de la preparación, acceso inclusivo y acompañamiento PACE y aquellos pertenecientes al GC? ¿Son pertinentes los tres componentes del PACE (preparación, acceso inclusivo y acompañamiento) vistos en su conjunto?

Los datos analizados corresponden a estudiantes de primer año de las universidades Católica del Norte (UCN), de Santiago de Chile (USACH) y Católica de Temuco (UCT). Dado que se trabajó con datos DEMRE, los cuáles ya cuentan con consentimiento informado y aquellos disponibles en los sistemas de gestión universitarios, todos tratados en forma anónima y confidencial, no se solicitó un consentimiento especial de los estudiantes.

El rendimiento académico fue medido a través de las calificaciones finales en una selección de asignaturas masivas de primer año. Se escogieron dichas asignaturas de modo de poder contar con un número de estudiantes superior a 30 en los grupos PACE y control, y así hacer los análisis estadísticos requeridos. De este modo es posible comparar los promedios de IVE, PSU, puntaje Ranking y calificaciones de ambos grupos, y observar si las diferencias estadísticas son significativas. Como ya se dijo, el GC se construyó con estudiantes de las mismas universidades y de establecimientos de similar vulnerabilidad y cercanía geográfica (comunal y regional), pero aun así los estudiantes PACE y control en cada asignatura podrán tener IVE promedios con diferencias estadísticas significativamente diferentes como se explica más adelante. Las asignaturas analizadas fueron: Álgebra I e Inglés I (pudiendo variar su denominación), comunes a las tres universidades, además de una tercera asignatura, distinta en cada institución, que tiene en común que su contenido no requiere un nivel relevante de apropiación curricular previa de los contenidos

obligatorios oficiales de la educación media. Esto se hizo con el objetivo de monitorear este efecto de la apropiación previa: estas asignaturas fueron Administración, Taller de desarrollo personal e integral y Pensamiento pedagógico, persona y sociedad, en las universidades UCN, USACH y UCT, respectivamente; en adelante, Tercera Asignatura. Es necesario recordar que los establecimientos PACE son, por diseño del programa, los que tienen el mayor IVE de su respectiva comuna, consecuentemente, en cada asignatura el estudiantado los de grupos Control y PACE tendrán IVE diferentes, a pesar de los esfuerzos por generar grupos de similares características demográficas, siendo el IVE del grupo PACE mayor que el de Control.

Para determinar las diferencias previas al ingreso a la universidad entre el grupo de los estudiantes de ingreso PACE y los del GC, se realizó una comparación del IVE de los EE de origen, de sus Puntajes Ranking y PSU (promedio Lenguaje y Matemática), mediante una prueba t de Student de dos muestras independientes en cada una de las asignaturas. Se verificó el cumplimiento de los requisitos de varianza para aplicar la t de Student y una vez determinada la efectiva diferencia de perfiles de ingreso entre ambos grupos, se compararon las calificaciones finales en cada asignatura, las que fueron obtenidas de las bases de datos institucionales.

### **3. Resultados**

En consecuencia con lo expuesto previamente, el cuadro 1 muestra que en cada una de las tres asignaturas (a) los IVE promedio son mayores en los grupos PACE que en los Control y las diferencias son significativas ( $p < 0,0001$ ) y; (b) el puntaje PSU promedio es menor en los grupos PACE que Control, en concordancia con el IVE promedio de ambos grupos, y las diferencias son también significativas ( $p < 0,0001$ ). En suma, a mayor IVE menor PSU en todos los casos, lo que se explica por el conocido sesgo socioeconómico de la PSU (Koljatic y Silva, 2010; Manzi et al., 2010). En el caso del Puntaje Ranking, los promedios son mayores en los grupos PACE que en los Control y se observan diferencias estadísticamente significativas para Álgebra ( $p = 0,0022$ ) e Inglés ( $p = 0,0151$ ), aunque no así para la Tercera Asignatura ( $p = 0,1031$ ). Lo anterior, sumado a que los estudiantes PACE pasaron por un programa de preparación y contaron con acompañamientos asociados a su vía de acceso, hacen factible el análisis de los cursos seleccionados a modo de cuasi experimento, dado que se constatan las diferencias efectivas entre ambos grupos.

Las similitudes y diferencias entre los puntajes promedio Ranking y PSU, de los estudiantes PACE y del GC que se muestran en el cuadro 1 se pueden explicar por la suma de dos factores; (i) la PSU se elabora en base al currículo oficial de Enseñanza Media, específicamente, a contar del año 2014, considera los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) de la rama Científico Humanista (CH) declarados en la Actualización Curricular 2009; (ii) la cobertura curricular de la educación media chilena es baja, por ejemplo en Lenguaje y en Matemática alcanza el 100% de los CMO sólo en el 24,3% y 12,7% de los cursos, respectivamente (Centro de Estudios MINEDUC, 2013). Consecuentemente, los estudiantes no pueden responder correctamente gran parte de las preguntas de las PSU especialmente si estudiaron en EE de mayor vulnerabilidad y TP: así entonces, salvo excepciones, alcanzar altos puntajes en las PSU no está al alcance de los estudiantes de los establecimientos de mayor IVE, tanto de la rama CH como TP, siendo aún menos accesible si estudian en la rama TP, aun cuando tengan un destacado compromiso escolar (Miranda-Zapata et al., 2018). Por el contrario, alcanzar altos

puntajes Ranking de notas, sí está al alcance de todos los estudiantes del país, cualquiera sea el nivel socioeconómico, etnia, cultura, sexo o discapacidad. Efectivamente en los establecimientos de enseñanza media las pruebas se construyen en base a los contenidos efectivamente cubiertos en los respectivos establecimientos; y, como el puntaje Ranking se calcula a partir del promedio de las calificaciones de los cientos de pruebas que rinden los estudiantes durante los cuatro años que dura la educación media chilena, el puntaje Ranking es mayor en la medida que el estudiante se esfuerza por alcanzar las calificaciones más altas de su establecimiento, sin que influya el IVE de su colegio.

Cuadro 1. Caracterización de origen de los estudiantes PACE y grupo control

	ASIGNATURA	ÁLGEBRA	INGLÉS	TERCERA ASIGNATURA
Número de estudiantes	Grupo Control	80	70	40
	Grupo PACE	136	100	114
IVE	Grupo Control	0,71	0,71	0,71
	Grupo PACE	0,83	0,81	0,83
	<i>p</i>	0,0001***	0,0001***	0,0001***
PSU	Grupo Control	561	559	570
	Grupo PACE	515	499	507
	<i>p</i>	0,0001***	0,0001***	0,0001***
Ranking	Grupo Control	701	711	732
	Grupo PACE	743	746	756
	<i>p</i>	0,0022**	0,0151*	0,1031

Notas: \*\*\**p* < 0,001 \*\**p* < 0,01 \**p* < 0,05.

Fuente: Elaboración propia.

En las figuras 1, 2 y 3 se representan los puntajes promedio PSU (promedio Lenguaje y Matemática) versus el promedio de calificaciones finales de los estudiantes del grupo PACE y Control en las tres universidades y asignaturas (Álgebra, Inglés y Tercera Asignatura). Las tres figuras muestran que, salvo excepciones, para cada uno de los estudiantes PACE hay uno del GC que tiene la misma calificación final, aun cuando tengan diferencias en sus puntajes promedio PSU de hasta 300 puntos a favor del GC, lo que se ha llamado “estudiantes espejo” (Faúndez et al, 2017). Cabe considerar, que a los estudiantes PACE se les ofrece planes de acompañamiento académico adecuados a estudiantes acostumbrados a aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje de sus contextos. Esto explicaría en gran medida por qué ya en el primer año sus calificaciones pueden ser indistinguibles del resto, aunque ingresen con brechas significativas de apropiación curricular y puntaje PSU.

Como se observa, aun en el caso de Álgebra (figura 1), materia evaluada en la PSU y que requiere un nivel importante de apropiación curricular, se da el fenómeno de “estudiante espejo”, habiendo, tanto estudiantes de ingreso PACE como PSU, con calificaciones excelentes o muy deficientes. Lo anterior es posible también porque los puntajes PSU promedio (Lenguaje y Matemática) no predicen las calificaciones de los estudiantes universitarios, aun en aquellas asignaturas que requieren mayor nivel de apropiación curricular, como ocurre con Álgebra.

Como se observa en la figura 2, en el caso de Inglés, donde es esperable que las oportunidades y apropiación curricular previas jueguen un rol importante, ocurre el mismo fenómeno.



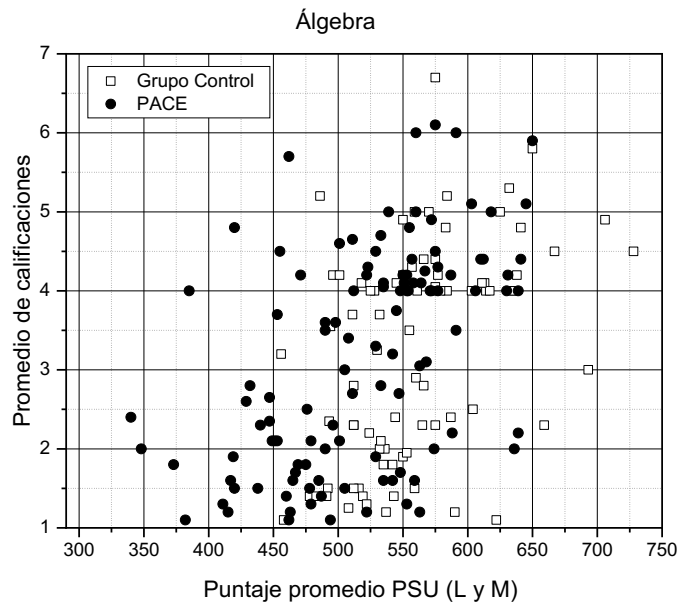


Figura 1. Calificaciones de Álgebra para el Grupo PACE y Control  
Fuente: Elaboración propia.

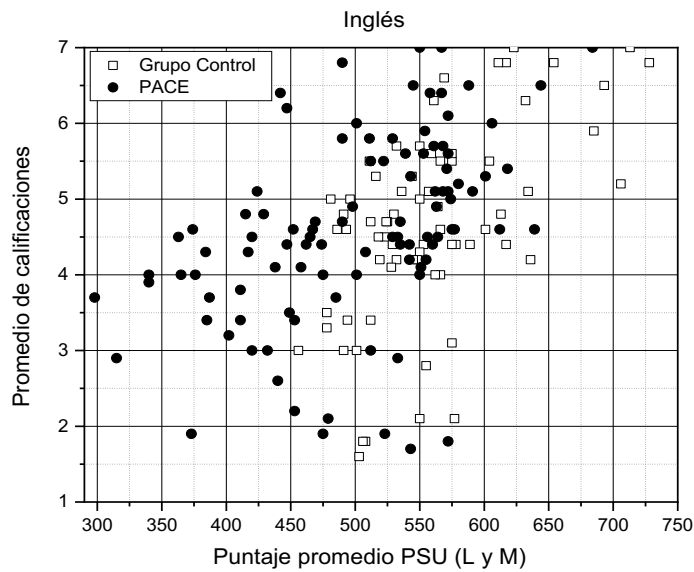


Figura 2. Calificaciones de Inglés para el Grupo PACE y Control  
Fuente: Elaboración propia.

En el caso de los cursos definidos como aquellos que tienen una menor necesidad de apropiación curricular (figura 3), se evidencia nuevamente la existencia de “estudiantes espejo” y además, como es de esperar, son calificaciones más altas que en Álgebra e Inglés tanto para los estudiantes del GC como PACE.

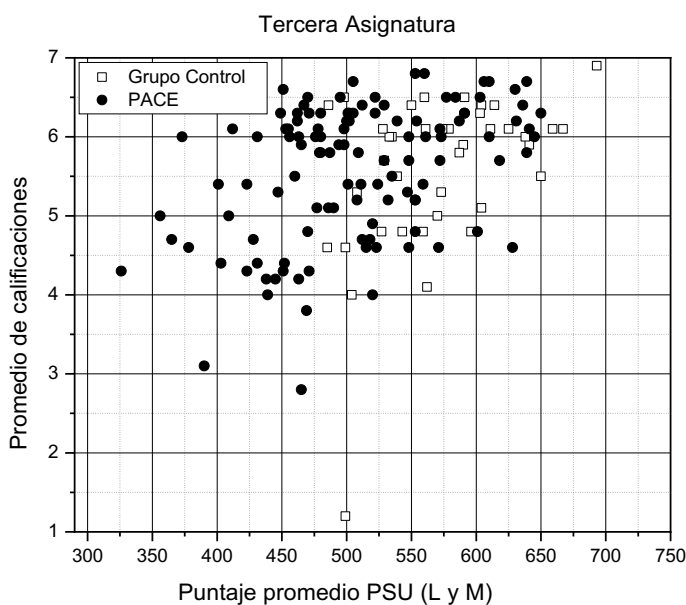


Figura 3. Calificaciones de Inglés para el Grupo PACE y Control  
Fuente: Elaboración propia.

La existencia de “estudiantes espejo”, en todos los casos analizados, constituye en sí una valiosa evidencia de que ya en el primer año de universidad los estudiantes de ingreso PACE son académicamente indistinguibles de los estudiantes del GC. Lo anterior a pesar de las importantes diferencias en las características de origen en cuanto a IVE y puntaje PSU, y probablemente también gracias a las diferencias en Ranking a favor, en muchos casos, de los estudiantes PACE. Sin embargo, se hace necesario ir más allá, para conocer si dicho efecto se traduce también en la ausencia de diferencias significativas en las calificaciones de ambos grupos.

El cuadro 2 muestra que en las tres asignaturas las diferencias de promedios de calificaciones entre ambos grupos no son significativas en ninguna de ellas. Muestra además que, como era de esperar, los promedios de calificaciones inferiores y superiores corresponden a Álgebra y Tercera Asignatura respectivamente.

Cuadro 2. Promedio de calificaciones de los estudiantes PACE y Grupo Control en las tres asignaturas estudiadas.

	GRUPO	ÁLGEBRA	INGLÉS	TERCERA ASIGNATURA
Número de estudiantes	Grupo control	80	70	40
	Grupo PACE	136	100	114
Calificaciones	Grupo control	3,33	4,66	5,61
	Grupo PACE	3,18	4,58	5,58
	<i>p</i>	0,8011	0,6844	0,8564

Fuente: Elaboración propia.

En ambos grupos los promedios de calificaciones siguen la tendencia Álgebra < Inglés < Tercera Asignatura. En general, la evidencia internacional muestra que en las asignaturas vinculadas a las matemáticas se obtienen calificaciones medias más bajas que en otras materias, lo que se atribuye a mayores dificultades para aprenderlas y evaluarlas (Aguilar, Aragón y Navarro, 2015). Del mismo modo, es esperable que en las asignaturas que

requieren menor apropiación del currículo de enseñanza media, en este caso la Tercera Asignatura, las calificaciones promedio de los estudiantes tiendan a ser más altas.

#### **4. Conclusiones**

Por cada uno de los estudiantes de primer año ingresados a la educación superior a través de PACE, hay otro ingresado vía SUA (Grupo Control) que tiene la misma calificación final en asignaturas masivas de primer año, aun cuando los primeros tengan grandes deficiencias de apropiación curricular previas, reflejadas en diferencias de hasta 300 puntos PSU; esto se observa en todas las asignaturas estudiadas. Este comportamiento está, muy probablemente, correlacionado con la mayor motivación, facilidad, gusto por el estudio y hábitos de lectura (Bralic y Romagnoli, 2000) que auto-reportan los estudiantes tipo Top 15%, o los elementos de autorregulación reportados en similar grupo de estudiantes en Estados Unidos (Galla et al, 2019), lo que les permitiría, ya en el primer año, compensar y superar los déficits de cobertura curricular con que llegan al ingresar a la universidad, cualquiera sea el contexto del establecimiento de enseñanza media del cual hayan egresado.

Considerando que la capacidad predictiva de las calificaciones de enseñanza media y del puntaje Ranking en las calificaciones universitarias crece con los años de estudios superiores (Geiser y Santelices, 2007; Segovia y Manzi, 2018) es necesario continuar monitoreando el PACE cuando los estudiantes cursen asignaturas de niveles superiores.

Finalmente, los resultados de este estudio muestran que en conjunto las tres componentes del PACE, es decir, el indicador utilizado para detectar el mérito académico –el Ranking de notas– (Gil y Ureta 2003), junto a las formas de acompañamiento que se ofrece a los estudiantes PACE, antes y después de su ingreso a la Universidad, son adecuados dados los resultados alcanzados por estudiantes que de otra manera hubiesen quedado fuera de universidades selectivas. Lo anterior es especialmente destacable, pues aun cuando este programa tiene grandes similitudes con sus predecesores en el ámbito del acceso inclusivo, también presenta diferencias importantes, que generaban incertidumbres: (a) entre los estudiantes ingresados vía “Bonificación del 5%” (Grez et al., 1994) y vía PSU las diferencias en el puntaje promedio PSU eran y son solo del orden 30 puntos PSU, mientras que en el PACE estas diferencias son de hasta 300 puntos a favor del GC; (b) los estudiantes ingresados vía Propedéutico a la UCT y USACH lo hacen a los programas de Bachillerato de las propias instituciones, mientras que los ingresados vía PACE lo hacen directamente a cualquiera de las carreras y universidades del país que ofrecen cupos a través del programa PACE; (c) el PACE ofrece cupos a los estudiantes con promedios de calificaciones de enseñanza media en el 15% superior del Ranking del país o del establecimiento, mientras que los Propedéuticos ofrecen cupos a los estudiantes del 7,5 o 10% superior del Ranking de notas del establecimiento. En definitiva, el PACE es un programa de inclusión basado en los mismos paradigmas y aprendizajes que sus predecesores pero tiene especificidades que lo distinguen y una enorme cobertura nacional, lo que releva la importancia de estas primeras observaciones y conclusiones de los resultados académicos del programa PACE

Es necesario finalmente considerar, que este estudio se refiere sólo a la cohorte 2017, que es la segunda en ingresar a la educación superior vía PACE, y a su desempeño en el primer año de universidad, por lo que hay que seguir monitoreando el desempeño de las cohortes

futuras, en éstas y otras instituciones de educación superior, y también eventualmente en otras asignaturas masivas y en cursos superiores. Además, es importante considerar que el presente estudio no realiza un análisis de impacto ni comparativo de las distintas estrategias de acompañamiento y apoyo implementadas por cada universidad para estudiantes de ingreso PACE, sino que considera en forma global los acompañamientos ofrecidos en las distintas etapas del programa PACE. Por otra parte, en futuros estudios sería conveniente aumentar el tamaño de muestra para alcanzar un mayor poder estadístico para sustentar los efectos de manera aún más robusta. Además, en las cohortes futuras la vulnerabilidad promedio de cada grupo, que en el presente estudio fue medida a través del IVE de los establecimientos donde egresaron los estudiantes, se podrá medir considerando el ingreso bruto familiar de cada uno de ellos, pues la información está en las bases del DEMRE del proceso de admisión 2018 y posteriores.

## Agradecimientos

Agradecemos a los equipos de profesionales de los Programas de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) de la Universidad Católica del Norte, Universidad de Santiago de Chile y Universidad Católica de Temuco, al equipo de profesionales del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), de la Universidad de Santiago de Chile y a los profesionales del Departamento de Financiamiento Institucional del Ministerio de Educación de Chile y de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO.

## Referencias

- Aguilar M., Aragón E. y Navarro J. (2015). Las dificultades de aprendizaje de las matemáticas (DAM). Estado del arte. *Revista de Psicología y Educación*, 10(2), 13-42.
- Barrios, A. (2018). Admisión universitaria: El caso del puntaje ranking y la retención de los beneficiados. *Estudios Públicos*, 150, 127-159
- Bralic, S. y Romagnoli, C. (2000). *Niños y jóvenes con talentos: Una educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Bravo, U., del Pino, G., Donoso, G., Manzi, J., Martínez, M. y Pizarro, R. (2010). *Becas de excelencia académica y rendimiento relativo el primer año en las universidades del consejo de rectores*. Santiago de Chile: Comité Técnico Rector del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas.
- Centro de Estudios MINEDUC. (2013). *Implementación del currículum de educación media en Chile*. Recuperado de [https://centroestudios.mineduc.cl/Curriculum\\_EMedia.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/Curriculum_EMedia.pdf)
- Cerda, E. y Ubeira, F. (2017). *Análisis de los indicadores directos e indirectos en estudiantes de establecimientos piloto del programa PACE*. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/4.pdf>
- Faúndez, R., Labarca, J., Cornejo, M., Villarroel, M. y Gil, F. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento Educativo* 54(1), 1-11. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.2>
- Galla, B. M., Shulman, E. P., Plummer, B. D., Gardner, M., Hutt, S. J., Goyer, J. P. y Duckworth, A. L. (2019). Why high school grades are better predictors of on-time college graduation than are admissions test scores: The roles of self-regulation and cognitive ability. *American Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.3102/0002831219843292>

- Geiser S. y Santelices M. V. (2007) *Validity of high-school grades in predicting student success beyond the freshman year: High-school record vs. standardized tests as indicators of four-year college outcomes*. Berkeley, CA: Center for Studies in Higher Education.
- Gil F. J. y Ureta M. S. (2003). La evaluación del mérito académico en la admisión a las universidades. *Pensamiento Educativo*, 33, 179-198.
- Gil, F. J. y Del Canto, C. (2012). The case of the propedéutico program at Universidad de Santiago de Chile (USACH). *Pensamiento Educativo*, 49(2), 65-83.  
<https://doi.org/10.7764/PEL.49.2.2012.6>
- Gil, F. y Rahmer, B. (2015). Inclusión y ampliar oportunidades. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en educación: Reflexiones y propuestas desde la UC*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Gil, F., Orellana, M. y Moreno, K. (2016). Revisión del proceso histórico sobre equidad en la educación superior chilena. En C. Zúñiga, M. Redondo, M. López y E. Santa Cruz (Eds.), *Equidad en la educación superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada*. Santiago de Chile: Ediciones eldesconcierto.cl.
- Gil, F., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). El ranking de las notas. Inclusión con excelencia. *Centro de políticas públicas de la UC*, 60(8), 4-22.
- Grez, J., Cazenave, P., González, M. y Gil, F. (1994). una propuesta de selección a las universidades chilenas. En S. Donoso y G. Hawes (Eds.), *25 Años de la PAA. ¿Un proceso de selección?* (pp. 205-236). Santiago de Chile: Corporación de promoción universitaria.
- Koljatic, M. y Silva, M. (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Estudios Públicos*, 120, 125-146.
- Kri, F., González, M., Gil, F. y Lamatta, C. (2013). *Ranking de notas como predictor de éxito en la educación superior. Estudio de caso*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Larroucau, T., Ríos, I. y Mizala, A. (2015). Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo*, 52(2), 95-118.  
<https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.8>
- Manzi, J., Bosch, A., Bravo, D., del Pino, G., Donoso, G., Martínez, M. y Pizarro, R. (2010). Validez diferencial y sesgo en la predictividad de las pruebas de admisión a las universidades chilenas (PSU). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 31-48.
- MINEDUC. y PNUD. (2015). *Estudio de seguimiento a la implementación del programa de acompañamiento y acceso efectivo (PACE)*. Recuperado de [http://www.uchile.cl/documentos/guia-orientadora-para-los-presupuestos-participativos-programa-pace\\_110549\\_7\\_3633.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/guia-orientadora-para-los-presupuestos-participativos-programa-pace_110549_7_3633.pdf)
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J. J., Saracostti, M. y de-Toro, X. (2018). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>
- OECD. (2016). *Income inequality update*. Recuperado de <http://www.oecd.org/social/OECD2016-Income-Inequality-Update.pdf>
- Santelices V., Catalán X. y Horn C. (2018) *Equidad en la educación superior diseño y resultados de programas de acceso en universidades selectivas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb4s6>
- Santelices, M. V., Catalán, X., Horn, C. y Venegas, A. (2017). High school ranking in university admissions at a national level: Theory of action and early results from Chile. *Higher Education Policy*, 31(2), 159-179. <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0048-6>

Santos, H. y Elaqua, G. (2016). Socioeconomic school segregation in Chile. Parental choice and a theoretical counterfactual analysis. *CEPAL Review*, 119, 123-137.  
<https://doi.org/10.18356/938a3490-en>

Segovia N. y Manzi J. (2018). La validez predictiva del ranking de notas. El rendimiento académico en los dos primeros años de universidad. *Cuadernos de Inclusión en Educación Superior*, 1, 46-59.

SUA-CRUCH. (2017). *Estudio acerca de la validez predictiva del ranking de notas*. Santiago de Chile: CRUCH.

## Breve CV de los autores

### Francisco Javier Gil-Llambías

Doctor en Ciencias mención Química; Investigador en catálisis para la protección ambiental, área en la que ha publicado alrededor de setenta trabajos; Ex-presidente de la Comisión de Reconciliación de la Universidad de Santiago de Chile; Director e investigador de la Cátedra UNESCO en Inclusión en Educación Superior Universitaria, que ha diseñado, implementado y perfeccionado modelos de inclusión interseccional, que han beneficiado directamente a los miles de niños, jóvenes y adultos de las 311 comunas Chile que tienen educación secundaria; actualmente estos modelos están siendo transferidos gratuitamente a Argentina, Colombia, Guatemala, Sudáfrica y Mozambique. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8932-2094>. Email: [francisco.gil@usach.cl](mailto:francisco.gil@usach.cl)

### Rodrigo del Valle Martín

Educador por más de 25 años, Profesor Asociado de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, institución donde actualmente es Director General de Inclusión y Acompañamiento, y donde también ha desempeñado los cargos de Vicedecano de Investigación, Director General de Docencia y Director de Desarrollo Docente (CeDID). Sus ámbitos de investigación y desarrollo incluyen, los desafíos de la educación superior en contextos de vulnerabilidad, la formación por competencias, el desarrollo profesional docente, y el aprendizaje en ambientes e-learning, en los que cuenta con más de 30 publicaciones. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7707-8605>. Email: [rvalle@uct.cl](mailto:rvalle@uct.cl)

### Mirza Villarroel Jorquera

Doctora en Química con investigación en Catálisis de Protección Ambiental. Subdirectora de la Cátedra UNESCO en Inclusión en Educación Superior Universitaria. En la Universidad de Santiago de Chile, se desempeña como coordinadora del área de Permanencia del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) y como coordinadora de Acompañamiento en la Educación Superior del Programa PACE. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8415-8793>. Email: [mirza.villarroel@usach.cl](mailto:mirza.villarroel@usach.cl)

### Carolina Fuentes Vega

Magister en Administración y Gestión de Recursos Humanos, Académica del Área de Administración y Gestión de Personas de la Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte Sede Coquimbo. Actualmente se desempeña como Secretaria Docente y Estudiantil de Sede, a cargo de los programas de Acceso e inclusión

a la Educación Superior y de la Gestión Docente y Estudiantil. Durante su vida académica ha desarrollado diversos proyectos orientadas a contribuir a la permanencia y titulación de los estudiantes en la educación superior. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0725-4754>. Email: [cfuentes@ucn.cl](mailto:cfuentes@ucn.cl)