

Dykinson e-Book

**Calidad de la Educación en Iberoamérica:
Discursos, políticas y prácticas**

Héctor Monarca (Coordinador)

ISBN: 978-84-9148-720-3

*Calidad de la Educación en
Iberoamérica: Discursos, políticas y
prácticas*

HÉCTOR MONARCA
(COORDINADOR)

© Copyright by

Los Autores

Madrid

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid Teléfono (+34)

91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69 e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es> <http://www.dykinson.com> Consejo Editorial véase

www.dykinson.com/quienessomos

ISBN: 978-84-9085-720-3



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 España

ÍNDICE

	Página
Presentación. Héctor Monarca	5
Capítulo I. Política educativa y discursos sobre calidad: usos y resignificaciones en el caso español. Noelia Fernández-González y Héctor Monarca	12
Capítulo II. El papel de los organismos internacionales (y de sus expertos, asesores y consultores) en la des-democratización de las políticas educativas. Bianca Thoilliez	45
Capítulo III. Evaluación en la educación: ¿Por qué está de moda? José Eustáquio Romão	66
Capítulo IV. El discurso oficial sobre calidad educativa en Argentina (2003-2017): Orientaciones y transformaciones. Jorge Gorostiaga, Mónica Pini y Ana Cambours de Donini	91
Capítulo V. La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos. Miriam Prieto y Jesús Manso	114
Capítulo VI. Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. Denise Vaillant y Eduardo Rodríguez Zidán	136
Capítulo VII. Políticas recientes para la educación secundaria en tres provincias argentinas: ¿qué nos enseñan los cambios emprendidos? Sandra Ziegler, Mariana Nobile y Verónica Tobeña	155
Capítulo VIII. El trabajo docente en la red pública de enseñanza del estado de São Paulo-Brasil en el contexto de la Nueva Gestión Pública. Maria José Fernandes, Andreza Barbosa y Selma Venco	178
Capítulo IX. Conversando sobre educación inclusiva desde dos orillas oceánicas. Gerardo Echeita, Cynthia Duk, Ignacio Calderón y Carlos Skliar	200

Capítulo IX

Conversando sobre educación inclusiva desde dos orillas oceánicas

GERARDO ECHEITA^a, CYNTHIA DUK^b, IGNACIO CALDERÓN^c y
CARLOS SKLIAR^{d1}

1. INTRODUCCIÓN

Este texto está pensado y escrito con un enfoque, hasta cierto punto, alternativo a *lo académico* y más cercano al modo en el que se desarrolla una *conversación*; sin un guion, ni una meta u objetivos estrictamente prefijados, (salvo los que establecen, de modo amplio, el sentido de este libro y el propio proyecto en el que se enmarca); dejando que dicha conversación tenga tiempo (espacio para que cada interlocutor se exprese sin constricciones previas) y fluya con libertad como resultado de la interacción y las oportunidades que se abren al seguir alguno de los múltiples hilos posibles con los que se teje toda buena charla amistosa.

Para ello el procedimiento que acordamos fue el de una *escritura colaborativa*, apoyándonos en la herramienta del “*google docs*”, intentando que la conversación fluyera por donde nos quisiera llevar el diálogo franco y honesto que se asienta en una buena amistad. Todos hemos tenido oportunidades de iniciar temas, algunos de los cuales no han dado pie a una discusión profunda, mientras que otros han ocupado más tiempo y espacio. Sin duda alguna esta decisión tendrá ventajas e inconvenientes que cada cual

¹ a-Universidad Autónoma de Madrid; b-Universidad Central de Chile; c-Universidad de Málaga; d-CONICET-FLACSO, Argentina.

apreciará. Nosotros esperamos que el lector se sienta interesado y que quiera, en cierto modo, participar en esta conversación y extenderla en su propio contexto y consigo mismo.

Eso es lo que el lector tiene ante sí; una “conversación transoceánica” a cuatro voces que se ubican en Latinoamérica y Europa, aunque nuestra convicción de *ciudadanos* y *ciudadanas del mundo*, hace de esta distinción geográfica un asunto secundario. Honestamente creemos poder afirmar que algo sabemos de lo que hablamos, “más por viejos (con la excepción de Ignacio, cuyo porvenir tiene un largo recorrido por delante), que por diablos”. En este sentido no nos pensamos a nosotros mismos como representantes de nada ni de nadie y, mucho menos, de los continentes y países en los que vivimos habitualmente.

En todo caso, nuestros respectivos *currículum vitae* hablan de *gentes* que, desde distintos puntos de vista, hemos venido pensando y trabajando en temáticas que bien cabría englobar como relativas a los dialécticos procesos de equidad/inequidad, inclusión/exclusión, o igualdad/desigualdad en la educación escolar, con una especial atención a los modos en los que se construyen y trasladan a las políticas y las prácticas escolares las nociones de igualdad/diferencia/diversidad y cómo viven y experimentan estos procesos algunos de los grupos sociales más vulnerables.

Confiamos en que nuestra propia diversidad de enfoques, experiencias y trayectorias profesionales, enriquecida con la de otros y otras colegas de los cinco continentes (Artiles, Kokleski y Waitoller, 2011) sea, como tantas veces se dice, una riqueza y una oportunidad para reflexionar -durante el breve lapso en el que se desarrolle esta conversación-, sobre algunos de los múltiples vectores o caras de estos complejos, inciertos y dilemáticos procesos.

2. EDUCACIÓN INCLUSIVA. “EL DESORDEN DE TU NOMBRE”²

Empezamos esta conversación haciendo explícito que compartimos el principio de que para nosotros una educación de calidad (en sus distintos planos o sistemas, macro, meso, micro), no es concebible si no es *para todos y con todos*. Esto es, no concebimos que la aspiración para los máximos logros y progresos educativos sea solo para algunos o que estos convivan con una *calidad empobrecida* para otros, condicionada negativamente por factores personales, socioeconómicos o de cualquier otro tipo. En definitiva, que *sin equidad no cabe hablar de calidad de la educación, ni viceversa*. Y no hay equidad sin inclusión, esto es, sin oportunidades para que todas y todos los estudiantes -sin exclusiones-, y desde el inicio de su escolaridad hasta su culminación, se sientan *reconocidos* y estimados por lo que son y cómo son, al tiempo que *son oídos y participan* en los espacios escolares comunes en los que se deben *aprender* las competencias básicas e imprescindibles para construir una ciudadanía con iguales derechos y oportunidades equiparables.

Que este convencimiento sea una de las razones que nos mantienen activos en nuestros respectivas tareas y ámbitos de trabajo profesional, no quiere decir que seamos ingenuos a la hora de reconocer lo lejos que estamos de verlo generalizarse, no solo en nuestros respectivos países, sino en la mayoría. De hecho, esta conversación tiene en esa constatación su punto de partida. Para seguirla utilizaremos las siguientes siglas para identificar a quienes intervienen: Gerardo Echeita (**GE**), Cynthia Duk (**CD**), Ignacio Calderón (**IC**) y Carlos Skliar (**CSk**).

² “El desorden de tu nombre” (Alfaguara, 2010) es el título de una novela de Juan José Millás. Nos tomamos la licencia narrativa de usarlo por su fuerza para ayudar a compartir lo que viene siendo un análisis habitual al respecto de estos temas: que existe una cierta confusión o “desorden” sobre su significado y alcance y que ello acarrea perplejidad, confusión, desazón.

Siempre se ha dicho que las buenas preguntas ante los problemas o desafíos son la parte más importante (aunque no la única) de su solución o mejora. Hacerse preguntas, saber “reflexionar con su propio corazón” como se decía de los Toltecas, es un buen inicio para tratar de traer algo de luz, al complejo, poliédrico y desafiante asunto de una educación de calidad, donde la equidad no sea un adorno puntual y pasajero sino una cualidad intrínseca de la misma.

... Y esta conversación se inició así:

CSk. A mí, últimamente, me está dando por recuperar "novedades del pasado" frente a la inclemencia de un futuro donde la escuela, por estos lados o por todos lados, se vuelve sinónimo de educar para el mercado... Si esos son los valores en juego, si de lo que se trata es de asimilar la escuela a una cierta idea de "mundo", pues tengo ganas de pensar cómo liberar las instituciones de semejante monstruosidad. Casi, casi que mi primera pregunta es cómo queda el panorama de la inclusión en medio de todos estos ropajes de aceleración, competitividad, trabajo y mercado y, también, si ése es el modelo en boga: ¿qué les queda a los sujetos débiles, frágiles, vulnerables o como quieran llamarles, en este panorama? Si hasta hace poco tiempo afirmábamos que educar tenía que ver con salir al mundo y aprender a vivir hoy, me parece, que la frase queda reducida a: salir al mercado y aprender a ganarse la vida...

GE. Comparto el desasosiego que aprecio tras tu primera pregunta Carlos. Me pasa que, en la medida que he ido teniendo una comprensión más sistémica y compleja de esta ambición que llamamos una “educación más inclusiva” -Mel Ainscow y otros colegas hablan de ello como “ecología de la equidad”, (Ainscow, 2016; Ainscow, Dyson, West, y Goldrick 2013)-, me cuesta más mantenerme animoso y con ganas de seguir haciendo lo poco o mucho que uno sabe hacer. Pero cuando pienso en ello en los

términos de tu pregunta “¿qué les queda a los sujetos débiles, frágiles, o vulnerables, en este panorama?” mi respuesta es que, al menos, les queda saber que no están solos y que algunos estamos ahí peleando por ello, y aunque sea a un nivel pequeño, local, parcial.

CD. La reflexión de Gerardo me hizo recordar ese antiguo cuento de la tradición oral Sufí titulado *Las Estrellas de Mar*, que nos conecta con otra cara de la realidad y nos devuelve el sueño de que las cosas pueden ser de otra manera. En resumen, el cuento relata la historia de un escritor que pasaba temporadas en una playa virgen, escribiendo y buscando inspiración para sus libros.

Una mañana mientras paseaba a orillas del mar vio a un muchacho que se dedicaba a coger estrellas de mar de la orilla y lanzarlas otra vez al mar. Al preguntarle qué estaba haciendo, le contestó:

– ‘Recojo las estrellas de mar que han quedado varadas y las devuelvo al mar; la marea ha bajado demasiado y en cuanto salga el sol y empiece a calentar morirán todas’.

Dijo entonces el escritor:

– ‘Pero esto que haces no tiene sentido; primero que todo ese es su destino, morirán y serán alimento para otros animales; pero es que además hay miles y miles de estrellas por toda la playa; nunca tendrás tiempo de salvarlas a todas’.

El joven cogió una estrella de mar de la arena, la lanzó con fuerza por encima de las olas mientras exclamaba:

- “¡Para esta, sí tiene sentido!

El escritor se marchó desconcertado, por la noche no durmió bien; soñaba con el joven y las estrellas de mar. A la mañana siguiente se levantó pronto, salió a la playa, buscó al joven y le ayudó a salvar estrellas de mar.

CD. La educación está llena de ejemplos de maestros, maestras y escuelas que hacen la diferencia en la vida de sus estudiantes y no los dejan sumergidos en la desesperanza y la inanición frente a la falta de oportunidades, las bajas expectativas, la indiferencia o desconfianza del entorno. El estudio de esas escuelas y experiencias ha incentivado la investigación en educación durante el último medio siglo (Booth y Ainscow, 2015; Mitchell, 2017). Muchas de esas experiencias³ han sido señeras en términos de aportarnos pistas y posibles caminos que transitar para avanzar en la dirección de sistemas y escuelas más inclusivas, en nuestros países (Bentein, Pérez, Blanco y Duk, 2003). Pero, sin duda también nos han enseñado los caminos que no hay que elegir, ni menos recorrer si queremos, al menos, reducir los efectos nefastos que para la convivencia democrática y cohesión social ha causado y sigue causando la segregación escolar y las prácticas de exclusión de los más vulnerables, altamente arraigadas en nuestros sistemas educativos latinoamericanos.

En particular, el problema de la segregación escolar es muy complejo y puede ser visto desde distintas aristas. En cualquiera de ellas que se escarbe (en la segregación por origen socioeconómico, por origen cultural o étnico, por capacidad o rendimiento; en la segregación residencial, en la segregación entre escuelas, al interior de las escuelas y de las aulas), emergen con absoluta nitidez sus efectos perversos que profundizan las inequidades y la desigualdad social y educativa que caracteriza a nuestras sociedades y sistemas educativos latinoamericanos. Mi país, por más que me pese decirlo, ¡es uno de los más segregadores del mundo! ¿Qué están haciendo los países al respecto? Y, ¿qué estamos haciendo nosotros? En este escenario, la idea de una escuela inclusiva, -sociocultural y

³ La *Revista Latinoamérica de Educación Inclusiva*, viene recogiendo y analizando muchas de esas experiencias desde hace diez años aproximadamente, <http://www.rinace.net/rlei/>

académicamente más inclusiva-, para mi toma más fuerza y sentido.

IC. Quizás sea poco significativo lo que diga, pero lo que tengo delante no lo veo tanto como un rescate (a veces sí, claro; cuando uno es testigo de un atropello flagrante), sino más bien como un mundo que no es el que deseo. Lo explicaré con un ejemplo reciente que viví en un consejo escolar de una escuela de Educación Infantil y Primaria. Se nos convocó a los representantes de la comunidad para decidir acerca del Plan de Mejora del centro. El equipo directivo y el claustro habían diseñado algunas acciones preferentes que debían constituirse en direcciones que seguir, aunque intuyo que sobre todo eran ítems que habrían de ser marcados posteriormente como hitos conseguidos. Es el lenguaje endiablado de los indicadores de calidad empresariales, ahora dirigiendo la vida de niños y niñas desde los tres años.

Entre las cuestiones destacadas, quise responder a dos de ellas. La primera decía así: “Agilizar el diagnóstico de la orientadora tras la realización del protocolo NEAE⁴”. Planteé, que quizás además de la agilidad, habría que replantearse el sentido de las evaluaciones psicopedagógicas, que son aún de tipo clínico, individual y orientadas a la justificación de modalidades excluyentes. Todo el claustro se me echó encima, porque era cuestionar lo que se hacía, y porque no era pertinente esta propuesta. Confirmé entonces que se trataba de una cuestión de puro trámite, pero que en ningún caso podría implicar un cambio sustancialmente educativo.

La segunda cuestión que respondí fue a la que proponía mantener y aumentar los recursos humanos para el alumnado escolarizado en el *aula específica* (de nuevo para alumnado con

⁴ Acrónimo de la ley educativa vigente en España que se refiere al alumnado con *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*: NEAE

NEAE), que tiene el centro. Propuse *la obscenidad*, metafóricamente hablando, de iniciar una reflexión colectiva para ver la forma de eliminar esa aula, y de asumir que el alumnado allí excluido pudiera acompañar al resto del alumnado en las aulas comunes. Eso también estaba completamente fuera de lugar. La maestra del aula específica me dijo que ese alumnado no podría estar en las otras aulas. ¡Qué dolor!

En otra ocasión, y en ese mismo órgano de gobierno, comenté que tendríamos que pensar qué función y sentido tiene lo que hacemos: la obsesión por los niveles y la excelencia, la organización de la vida del centro respecto a las pruebas estandarizadas internacionales, la clasificación del alumnado, la escasa significatividad de los aprendizajes... Aquello era *teoría*, me dijeron. Ese debate no era para aquel lugar, dedicado a *lo práctico*. Se renuncia entonces a todo aquello que no sea seguir la dinámica del mercado en el mundo de la infancia. Y abundo en la pregunta de Cynthia y de Carlos: ¿Qué hacemos y qué podemos hacer para liberar a la escuela -¡algo al menos!- de su sometimiento al dictado de la economía? ¿Cómo llevar de nuevo las grandes preguntas -sencillas, profundas- a la vida escolar? ¿Será posible hacer que tenga cabida en el ejercicio del magisterio lo que hoy está fuera de lugar? ¿Podremos educar a la infancia sin pisotear la infancia?

CSk. Creo que lo dicho anteriormente nos permite diferenciar aquello que llamamos “la vida de las escuelas” (su respiración, su cotidianidad, sus propias decisiones e indecisiones), de aquello que es “el sistema educativo”, confundiendo la vitalidad de la comunidad escolar con el lenguaje jurídico y administrativo. No existe transparencia ni traducción directa posible entre uno y otro. Y es bueno darse cuenta de ello para no perder de vista la diferencia entre las narrativas que acontecen dentro de las escuelas y los relatos estructurales y coyunturales que se escriben fuera de ella.

La insistencia del mercado ahora se centra, desde mi punto de vista, en dos territorios:

1) La identificación entre el conocimiento o saber del “mundo” (en su sentido amplio, largo, ancho, descomunal, conmovedor, cognitivo, lector; el salir al mundo como propósito de la educación) y el conocimiento o saber del “trabajo” (en su sentido más restrictivo, utilitario, provechoso, consumidor y productor; el salir al mundo del empleo como propósito de una cierta forma de ver y dominar el mundo). En ese sentido lo que ocurre con la niñez es dramático: a la vida de los niños y niñas se les sustrae o secuestra la posibilidad de infancia. Parece extraña esta definición, pero sugiere que niñez e infancia no son lo mismo aunque puedan coincidir en su duración. Lo que quiero decir es que dividiendo la niñez con criterios de mercado: abundancia y carencia, competencia e incompetencia, normalidad y anormalidad, etcétera, se olvida que el atributo fundamental que las escuelas deberían ofrecer a la niñez es darles un tiempo liberado del trabajo o, para mejor decir, una experiencia de tiempo “*aiónica*”, es decir, de intensidad y no duración, de gozo y no de utilitarismo. En síntesis, hoy podríamos estar hablando de una niñez sin infancia, en buena medida por el efecto que produce ver a los niños únicamente como aquellos que en breve deberán ser adultos y ganarse la vida, sin aprender a vivirla.

2) La insistencia en una nueva formación docente, entendida ahora como aquella profesión de mediación, de “*management*”, muy semejante a la del “*personal trainer*”. Esta época anula, en nombre de la voracidad y la aceleración del tiempo, todo vestigio de diferencia generacional, de tensión entre lo nuevo y lo viejo, y no permite resguardar el mundo anterior por la preeminencia de la novedad, lo novedoso y lo nuevo.

Solo quiero dejar planteado el problema, que no es menor, que es angustiante, que traza la línea divisoria entre dos épocas, que

nos plantea una cuestión todavía mayúscula: ¿Cómo se armoniza este horizonte pedagógicamente estrecho con el deseo de una escuela donde se enseñe a cualquiera, es decir, que batalla contra la idea de la existencia de destinos naturales trazados de antemano? Esta es mi cuestión más urgente: hacer que la educación contradiga a la “naturaleza”, es decir, rechazar a viva voz toda sensación y percepción de que hay niños y niñas que nacen con “mala suerte” y que no podremos hacer nada al respecto.

GE. Lo que decimos me recuerda a una de las que llaman “paradojas del conocimiento”: *“El hombre busca respuestas a sus interrogantes y lo que encuentra son más preguntas”*, como las que todos estamos formulando al hilo de nuestras reflexiones. El caso es que, paradójicamente también, creo que hoy tenemos *saberes de todo tipo* (conceptuales, prácticos, valóricos), normas y convicciones para poder, como dice Carlos, “enseñar a cualquiera” con calidad y de forma que puedan disfrutar de su infancia. Sin embargo, también parece que las resistencias del sistema para que ello sea posible son mucho más profundas y poderosas de lo que, tal vez con cierta ingenuidad, pensábamos.

A este respecto recientemente he leído un texto muy interesante (Powell, Edestein y Blanck, 2015) en el que analizan estas resistencias desde distintas teorías y en particular de la que ha venido en llamarse *“path dependence”* (“dependencia del campo”), según la cual esa resistencia se genera a través de cuatro mecanismos de reproducción del sistema: *“utilitarian, functional, power based and legitimacy based”* (p. 7) (“basados en la utilidad, la funcionalidad, el poder y la legitimidad”). Para no irme muy lejos en su análisis, que lo ponen al servicio de la explicación de por qué un país tan poderoso y capaz como Alemania, que ha ratificado la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad* -lo que conlleva el derecho a una educación inclusiva de esos niños “con mala suerte” que menciona Carlos-, sigue teniendo uno de los sistemas más segregadores de Europa. Lo

relevante es que este *caso* se podría generalizar a otros muchos. Sus análisis nos hablan de la articulación entre el “*poder establecido*” de los Centros de Educación Especial a la hora de mantener su *estatus quo*, junto con el del propio sistema educativo general; la *legitimidad* de unas leyes elaboradas antes de dicha Convención y que pocos parecen dispuestos a cambiar: *la falta de evidencias “fuertes”* sobre los beneficios de una educación más inclusiva para todos en relación a los costos que tendría el cambio (*utilitarismo*), y *lo funcional* que resulta para el sistema general tener espacios, grupos, aulas y centros a través de los cuales liberar la presión que sobre ellos ejerce nuestra común aspiración de una escuela de calidad para todos.

Por lo tanto, me pregunto si la vía para intentar hacer algo que pueda contribuir a la mejora de la equidad y la inclusión de los sistemas educativos, será la de generar contra argumentos, evidencias y acciones en esos mismos planos: mostrar resultados valiosos, reducir los poderes fácticos de algunos operadores educativos (CEE) y generar nuevas legitimidades acordes con el derecho a una educación más inclusiva.

CSk. Estoy de acuerdo con el tono de las palabras de Gerardo y, más aún, con poder darle a la expresión “resistencia” algo más de sonoridad y profundidad. Yo me he visto enfrentado a resistencias inconcebibles incluso dentro de los sistemas políticos que publicitan de modo desenfrenado la educación inclusiva, los espacios inclusivos, la vida inclusiva, pero que se contradicen de manera flagrante ante cualquier resquicio que amenace la supuesta legitimidad y normalidad reinante.

Quisiera contarles una breve historia que, quizá, refleje parte de lo que quisiera decir aquí. Hace un par de años fui llamado como “*amicus curae*” (amigo de la corte) en mi país, a propósito de un caso que fue muy mediatizado: Alan, un joven con síndrome de Down, que había hecho toda su escolaridad en un centro regular,

reclamaba junto a sus padres y asociaciones civiles la entrega de su diploma de conclusión de estudios secundarios, a la par de sus compañeros de clase de toda la vida. La cuestión es que a la hora de emitir el título se pudo verificar la existencia de una doble evaluación del colegio al que asistió de pequeño: una evaluación individual “afectuosa”, “estimulante”, realizada por su maestra responsable del plan pedagógico individual (y que los padres recibían con entusiasmo) y otra evaluación “condenatoria”, “reprobatoria”, que la escuela enviaba al Ministerio de Educación. En esta circunstancia el juez de la causa no pudo decidir nada pues, de algún modo, “todas las partes tenían razón (jurídica)”. Mi informe a propósito del llamado de la justicia no contuvo ninguna apreciación de Derecho sino de Justicia; es decir, el intento por narrar una situación en la que el Derecho no tenía nada más para decir o ya lo había dicho todo, pero que la Justicia (la justicia ética, se entiende, esa justicia que deviene del peso que el otro tiene en mí), aún podía expresar. La discusión se abrió, entonces, hacia las responsabilidades educativas y no hacia las obligaciones individuales. Dicho de otro modo: ¿por qué se acusaba a Alan de no haber cumplido con las metas “normales” del aprendizaje si él, en su singularidad particular, lo había hecho todo para estudiar, leer, escribir, aprender, pensar, etcétera? ¿Por qué recae otra vez sobre el individuo toda la presión de la normalidad? ¿Qué más hubiera podido hacer Alan, sino todo lo que en efecto hizo? Después de mucho bregar y con muchos años de atraso, recién en estos días en que escribimos estas líneas, se le entrega el diploma a Alan, luego de otra acalorada discusión a propósito de si su diploma debía, o no, ser igual al de sus compañeros, cinco años más tarde.

Creo haber deslizado aquí algunos de estos contra-argumentos de los cuales bien habla Gerardo en su párrafo anterior: la responsabilidad del enseñar por encima de la responsabilidad por

aprender, la Justicia antes que el Derecho, la igualdad educativa desde el principio y hasta el final.

IC. Me interesan vuestros contra-argumentos, como forma de devolver sentido educativo a una escuela que está siendo conquistada por la economía. Me interesa eso de poner la responsabilidad del enseñar por encima de la responsabilidad del aprender, que a menudo se equiparan. Pero, ¿cómo puede ser un deber el aprender, si se trata de una necesidad y un derecho humano fundamental? También concuerdo en el hecho de que hay que poner la justicia por encima del derecho, pero no sé hasta qué punto la resistencia podría hacerse al margen del derecho. Por supuesto, la igualdad tiene que acompañar todo el proceso, porque es la única forma de desafiar esos “destinos naturales” de los que habláis.

De todo esto extraigo algo tremendamente simple pero contundente: que educar no es lo mismo que incluir, y que al haber hecho hincapié en eso que hemos llamado *inclusión*, hemos dado la razón a quienes se han ido apropiando de la educación, que son los otros, quienes no necesitan ser cobijados bajo ese paraguas. Lo peor es que esos otros privilegiados somos nosotros.

De lo que hablamos, en realidad, es de hacer democráticas las escuelas. Y de entender que, dada la importancia de la institución y de la fragilidad de las personas a las que atiende, este proyecto ha de constituirse en algo así como un oasis de democracia. De democracia radical: de deliberación continua, de relación entre toda la ciudadanía, de vida y de construcción comunitaria, de reconocimiento de cada colectivo y persona. Para que eso ocurra necesitamos pensar bien esos contra-argumentos, que sean resistentes, para no alimentar las desigualdades a las que pretenden responder, y que sean útiles para desmontarlas.

También yo he estado haciendo recientemente algunas argumentaciones para defender en el juzgado el derecho de un niño

a permanecer en la escuela ordinaria. Es deprimente que haya que argumentar esto, y hago este inciso para acentuar que familias como esta y la de Alan tienen que recurrir a los juzgados para defenderse del sistema educativo. En este caso, asenté la disertación en cinco ideas básicas: 1) la *(dis)capacidad*⁵ es una construcción social; 2) la construcción de la identidad dentro de la categoría de la *(dis)capacidad* es un proceso irreversible; 3) eso que se ha llamado educación inclusiva no puede descargarse en las personas, sino enfocarse en la transformación del sistema; 4) educarse juntos es beneficioso para todo el alumnado; 5) educarse juntos es algo posible. Es decir, traté de cuestionar los supuestos hegemónicos con los conocimientos científicos de que disponemos, y de asentar en ellos y en la ética, la posibilidad de construir una educación que atienda a todas las personas. En este caso, el conocimiento pedagógico se ponía al servicio de responder a lo que Gerardo denunciaba: la carencia de “evidencias fuertes” sobre los beneficios de la inclusión. Porque es falso que no las haya, pero además, es simplemente de justicia educarse junto a los demás.

CD. Conuerdo con que a estas alturas nos sobran evidencias y argumentos sobre los beneficios de la educación inclusiva. Como no, si tenemos a nuestro haber varias décadas de acumulación de experiencias y conocimientos. El problema es cómo las hacemos visibles, convincentes para quienes no las quieren ver, o no las pueden ver porque chocan con sus valores, creencias, expectativas. No deja de ser dramático, que relatos como el que nos acaba de narrar Ignacio, sigan siendo *pan de cada día* en todos nuestros países.

⁵ Ponemos entre paréntesis “*dis*” para tratar de resaltar nuestra posición crítica con una etiqueta que resalta algunas limitaciones de unas personas que, sin embargo, también tienen, como todas, múltiples capacidades. Es también un intento de llamar la atención sobre el hecho de que la *(dis)capacidad* es, como señalamos en el texto, una construcción social.

IC. Por lo mismo, pienso que los contradiscursos tienen que continuar elaborándose, y han de hacerlo sobre lo que ocurre en las escuelas, lo que piensa, siente y experimenta la gente en ellas. Es decir, los niños y las niñas, sus familias y las comunidades junto al profesorado. Sólo desde ellos podemos crear esas narrativas escolares que diferenciaba Carlos del relato estructural, pero que en realidad no sólo se diferencian, sino que se contraponen. Porque esas narraciones y lenguajes cotidianos de gente común pueden cuestionar y desplazar el sentido de una escuela dirigida por el mercado, y devolvernos de una vez a eso de educar, que era de lo que se trataba. Y esto no se hace (solo) en los juzgados, sino fundamentalmente en las escuelas, que es el lugar que destinamos a educarnos.

GE. Si no os parece mal me gustaría abrir otro hilo para esta conversación y al que se me ocurre ponerle la siguiente etiqueta: “¿es inclusivo el término de inclusión?”. Lo hago para traer a la palestra el asunto que está en las discusiones de muchos colegas (y en todo caso en mi cabeza también), relativo a: ¿de quién hablamos cuando hablamos de inclusión? Al analizar como solemos responder a esa pregunta creo que los cuatro compartimos una tensión entre decir que hablamos del “todos” (de todo el alumnado, sin más eufemismos) pero también de “algunos” en particular (los más vulnerables). Por otra parte, cuando pensamos por razones de equidad y justicia (como decía Carlos) en estos últimos, parece que sobre todo hablamos del alumnado en situación de (*dis*)capacidad ¿Este enfoque no estará contribuyendo a mantener esa mirada dicotómica ante la diversidad (“nosotros” y “los otros”) que tanto hemos criticado?

Además, es constatable que pocas veces se usa el término de *inclusión* cuando se analiza, por ejemplo, las situaciones de exclusión, inequidad, y discriminación de los grupos originarios en Latinoamérica o, sin ir más lejos, la de las niñas. Aunque el concepto de una *educación inclusiva* tenga toda la sustancia teórica

y práctica que queramos darle, lo cierto es que me pregunto si no estaremos condenados a que se convierta simplemente en un término *postmoderno* para referirnos a la vieja educación especial.

En una visita reciente a Madrid de nuestro amigo y colega Mel Ainscow compartía con nosotros que, por razones estratégicas y para que otros no le sitúen, precisamente, en este espacio tradicional que sigue siendo la educación del alumnado con *necesidades educativas especiales* o como queramos llamarle, su discurso se organizaba cada vez menos en términos de *inclusión* y cada vez más alrededor del término *equidad* y, ciertamente, sus últimos trabajos así lo ponen de manifiesto (Ainscow, 2016).

A Ignacio como a mí nos gustan los refranes y metáforas y hay uno que siempre me ha llevado de cabeza: “el camino del infierno está empedrado de buenas intenciones”. ¿Nuestras buenas intenciones a favor de una educación más inclusiva, serán, a la larga un camino circular?

CD. Esta última reflexión a la que nos invita Gerardo evidencia la naturaleza compleja y polisémica del concepto de educación inclusiva, de su carácter multidimensional y fuerte interconexión con el contexto social y educativo que la condiciona.

En este sentido, los distintos enfoques y énfasis que están en la base de las definiciones y comprensiones de la noción de inclusión y cómo desde ellos son concebidos conceptos asociados, como integración, diversidad, diferencia, necesidades educativas especiales, vulnerabilidad, interculturalidad, igualdad, equidad, sin duda complejizan la posibilidad de construir un marco conceptual compartido, un lenguaje común que facilite el entendimiento y permita a su vez la construcción de una definición operativa que ayude a la toma de decisiones. A más de alguno nos ha pasado, en el intento de proponer o ponerse de acuerdo para la puesta en marcha alguna iniciativa bajo una orientación inclusiva, darnos

cuenta que estamos entendiendo cosas bastante distintas e incluso a veces radicalmente diferentes.

Contar con una definición compartida, sobre todo con una comprensión común respecto de sus sentidos, es quizás más importante hoy que nunca, teniendo en consideración que, para bien o para mal, según como se mire, *la inclusión* ha irrumpido impregnando el discurso educativo, desde la política a la práctica. De tal forma ha calado en el lenguaje educativo, que hemos comenzado a hablar no solo de sistemas y escuelas inclusivas, sino también de curriculum inclusivo, de políticas y prácticas inclusivas, incluso de profesor inclusivo, convirtiéndose en una especie de valor agregado, que ha llevado inclusive a definir perfiles y rasgos distintivos de lo que se denomina como inclusivo/a. Mi temor es que el uso generalizado del término sin suficiente fundamento termine como otra etiqueta más.

No es el caso entrar en un análisis de fondo al respecto, pero si escudriñamos un poco más en la conceptualización de la inclusión educativa, es posible identificar algunas tendencias de cómo esta es interpretada. Las más nítidas a mi parecer son dos, y no siempre complementarias. La primera perspectiva adscribe a un enfoque amplio que incluye a todos y busca que todos tengan cabida, participen y estén representados a partir del reconocimiento de sus diferencias en un contexto dado. La segunda, más reducida, pone el foco en la inclusión del colectivo de alumnos considerados con necesidades educativas especiales, vinculadas a distintas situaciones de (*dis*)capacidad y, por tanto, asociada a la educación especial. Una perspectiva en la que la responsabilidad de la educación de estos alumnos suele recaer, mayoritariamente, en el profesorado considerado *especialista*. Con las consecuencias sabidas para la mirada más global y, por cierto, más ambiciosa y transformadora, que compartimos.

Lo anterior, nos conecta con un concepto nuclear de la educación inclusiva; el de “diversidad”. Entendida en términos simples, como un atributo propio de la naturaleza humana que según el prisma que se mire, puede ser concebido como un problema o como una oportunidad que enriquece el aprendizaje y desarrollo de todos los integrantes de la comunidad educativa. El reconocimiento y abordaje de la diversidad en y desde la educación se constituye así, en el eje articulador de la inclusión, que busca superar las prácticas homogeneizantes sustentadas en modelos basados en una supuesta normalidad. Esta noción recurrente en las definiciones de inclusión, de límites difusos en tanto alude a todo tipo de diferencias, nos lleva nuevamente a pensar que la inclusión tiene que ver con “todos”. De hecho, en un texto, recientemente publicado por la UNESCO (2017, p.7), en el marco del Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS) N° 4, la diversidad es definida como: “Diferencias entre las personas, que pueden ser en función de la raza, etnia, género, orientación sexual, idioma, cultura, religión, capacidad mental y física, clase y situación migratoria”. Y podríamos seguir agregando diferencias...

Cabe preguntarnos entonces, ¿quiénes son los “no” diferentes? La respuesta a esta cuestión sólo es posible resolverla desde el análisis de cómo se conforma la diversidad de estudiantes en un grupo situado en un contexto determinado.

Desde perspectivas más críticas, nos alertan del riesgo de que la inclusión se convierta en un nuevo discurso hegemónico que no logre romper las ataduras del modelo educativo imperante. Aparecen voces que nos advierten sobre el hecho de que “conceptos tales como diversidad, interculturalidad, integración, inclusión, han pasado a formar parte de un léxico con aspiración democratizante, pero que en la materialización de las políticas educativas, al final del día, están definiendo sujetos en relación al patrón de normalidad que ha regido a los sistemas escolares durante décadas” (Rojas y Armijo, 2016, p. 7), prevaleciendo la

tendencia a considerar la diferencia como aquello que se desvía de la mayoría, de lo frecuente o no encaja en los prototipos dominantes, persistiendo las lógicas compensatorias y focalizadas para abordarlas. En tal sentido, estas autoras plantean que las políticas de inclusión contribuirían a legitimar entre otras, las nociones de *necesidades educativas especiales* y *vulnerabilidad*, como conceptos diferenciadores del resto de la infancia que no tienen estas condiciones, lo que conduciría a nuevas formas de estigmatización (los alumnos de integración, los migrantes...), prejuicios y segregaciones al interior de las escuelas.

Por su parte, desde el reconocimiento del valor de la diversidad, se esgrimen argumentos que respaldan la idea de que en la medida que la diversidad sea concebida como lo normal, lo natural entre los seres humanos, estaremos más cerca de dirigir las acciones políticas y prácticas de manera más coherente con la perspectiva inclusiva. Es el cambio de paradigma del que se habla.

Un cambio que debe conjugar el valor de lo común con el valor de la diversidad. Esto me trae a la memoria un texto elaborado con algunos colegas, donde citando a Moss (2005) y a Myers (2006), señalamos al respecto lo siguiente, que me parece iluminador para el debate de la inclusión:

Lo común se refiere al conjunto de creencias, significados, principios, propósitos y valores compartidos entre diferentes grupos de personas que hacen posible el sentido de una identidad compartida y la acción colectiva. El valor de lo común, radica en su contribución a la igualdad y la interdependencia entre los seres humanos, pero si sólo representa los intereses, perspectivas, valores y expectativas de ciertos grupos sociales generará desigualdad e injusticia. Por su parte, el valor de la diversidad radica en el reconocimiento y la acogida de la alteridad que permite crear un espacio para la

construcción de identidades, saberes y valores individuales, grupales y locales. Sin embargo, un énfasis excesivo en las diferencias puede conducir al individualismo, limitando el encuentro entre distintos grupos, las relaciones de responsabilidad hacia los demás y la pérdida del sentido del bien común (Blanco et. al., 2016, p. 15).

Al tenor de este análisis y para concluir, quiero referirme a uno de los mayores desafíos que enfrenta la inclusión. La distancia entre la teoría, las declaraciones y la perspectiva práctica de la misma. Una constante que se observa en todos los niveles de los sistemas latinoamericanos, especialmente en el ámbito de la práctica educativa, plagada de presiones contrapuestas como consecuencia de los modelos educativos de cuasi mercado que, como hemos comentado, han ido ganando terreno en nuestra región. Definitivamente pareciera que los docentes y sus directivos no se sienten con las competencias ni las condiciones necesarias para asumir la tarea de trabajar con grupos heterogéneos, de educar a todos y todas en contextos inclusivos. Es prioritario aprender a enseñar en la diversidad y para la diversidad, de lo contrario difícilmente se podrá acortar la distancia entre el discurso y la práctica para una verdadera inclusión social y educativa.

Podríamos afirmar entonces, que, en efecto, *el camino a la inclusión está empedrado de buenas intenciones, y que no sabemos a donde finalmente nos van llevar...*

3. CONCLUSIONES. PROCESOS Y ESPERANZA

La educación inclusiva no es un estado o una meta prefijada sino un *proceso* y una *esperanza*. Para los sistemas educativos es (¡debería ser!), el *proceso* mediante el cual se articularían todos sus componentes (currículo, evaluación, ordenación, financiación, etc.), para que los centros escolares pudieran llevar a cabo una

profunda transformación y mejora dirigida por la ambición de buscar mayor coherencia entre los principios de *igual dignidad* y *derechos de todos sus estudiantes* y sus políticas. Para el profesorado es (¡debería ser!) *el proceso* que les permitiría sostener una continua *disposición reflexiva* -que diría Perrenoud (2004)- sobre cómo esos mismos valores y principios se encarnan (o no) en unas prácticas que, por ello, quieren ser inclusivas.

Lo que a nosotros nos mueve a pensar sobre estos *procesos* no es el convencimiento de que la meta está a nuestro alcance, sino *la esperanza* de que merece la pena trabajar por ello. Una actitud que queda bien reflejada en las palabras que nos transmitía recientemente Daniel Innerarity en *El País* (02/01/18):

Aunque no podamos cambiar todo lo que quisiéramos, ni en la medida que nos parece deseable, sí está en nuestras manos trabajar para que en el futuro suceda eso improbable que no está a nuestro alcance como sujetos aislados... Como nunca sabremos del todo si nos quedaremos solos o seremos el comienzo de un cambio, hagamos bien lo que tenemos que hacer por si acaso alguien culmina lo que empezamos.

En este sentido, en este capítulo hemos intentado hacer bien lo que en estos años hemos aprendido a hacer; compartir con nuestros lectores las muchas dudas y las pocas certidumbres que sobre este *proceso hacia una educación más inclusiva* tenemos. Y con esta esperanza y empeño ponemos punto final una conversación que, en todo caso, no termina aquí. Gracias.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2016). *Struggles for Equity in Education*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M, Dyson, A., West, M. y Goldrick, S. (2013). Promoviendo la equidad en la escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 11(3), 44-56.
- Artiles, A., Kokleski, E. y Waitoller, F. (Eds.) (2011). *Inclusive Education. Examining equity on five continents*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Bentein, B., Pérez, L.M., Blanco, R. y Duk, C. (Coords.) (2003). *Cada escuela es un mundo. Un mundo de diversidad*. Santiago de Chile: UNICEF UNESCO/OREALC, HINENI.
- Blanco, R., Duk, C., Echeita, G., Murillo, F.J., Simon, C. y Sandoval, M. (2016). *Inclusión Educativa y Diversidad: El Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Módulo I*. Chile: OEI / Ministerio de Educación.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM / OEI. Disponible en http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151
- Innerarity, D. (2018). Deseos de año nuevo. *El País*, 2 de enero de 2018. Disponible en https://elpais.com/elpais/2017/12/26/opinion/1514308459_178272.html
- Millas, J.J. (2010). *El desorden de tu nombre*. Madrid: Alfaguara
- Mitchell, D. (2017). *Diversity in education. Effective ways to reach all learners*. Nueva York: Routledge.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

- Powell, J. Edeistein B. y Blanck, J.M. (2015). Awareness-raising, legitimation or backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on education systems in Germany. *Globalisation, Societies and Education*, DOI: 10.1080/14767724.2014.982076.
- Rojas, M. T. y Armijo, M. (2016) *Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate*. Cuaderno de Educación N° 75, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado: Santiago de Chile.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

El presente libro se terminó de editar en Madrid, en junio de 2018