

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

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