

La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe

Integration and Inclusion of disabled students in Latin America and the Caribbean

Eliseo Guajardo Ramos

Resumen

En América Latina la atención a estudiantes con discapacidad ha tenido avances significativos a partir de la Declaración de Salamanca (1994), sobre todo en el ámbito de la Educación Básica. Sin que esto satisfaga las expectativas que se habían planteado desde este acuerdo internacional, lentamente el foco ahora está en la Educación postprimaria y en el empleo de las personas con discapacidad. Mientras esto ocurre, predominan dos enfoques de atención: la inclusión en ambientes normales y la atención en ambientes normalizados, ya sea en tránsito para la normalidad posible o permanente; pero que distan mucho de los de carácter protegido del pasado inmediato.

Palabras Claves: Inclusión; integración; no-exclusión; necesidades educativas especiales; discapacidad.

Abstract

In Latin America the attention to students with significant progress has been disabled from The Salamanca Declaration (1994), especially in the area of Basic Education. Without it meets the expectations that had arisen from this Agreement International, slowly now the focus is on the Post-primary education and employment of people with disabilities. Until this happens, two predominate approaches to care: the inclusion in normal environments standarized and care, either in transit for permanent or normalcy as possible, but that far of the protected nature of the immediate past.

Key words: Inclusion; integration; no-exclusion, special educational needs; disability.

Introducción

En América Latina la integración, primero, y la inclusión educativa después, ha transitado por un modelo denominado de doble vía. Esto es, los alumnos con discapacidad tienen la opción de ingresar a la Educación Básica desde la Educación Especial para ser integrados luego a la Educación Básica regular o directamente acceden a la Educación Básica ejerciendo su derecho a la inclusión.

Prácticamente ya no se habla de integración educativa, ahora se dice inclusión. A sabiendas de que es un concepto que abarca a poblaciones de mujeres y grupos originarios y no sólo a individuos con discapacidad.

Otro concepto que se está erradicando es el de necesidades educativas especiales (NEE), y reemplazando por el de barreras para el aprendizaje. Es como una reforma de segunda o tercera generación como ocurrió con los derechos humanos y las garantías individuales. A final de cuentas, se trata de derechos progresivos que todo mundo reconoce, pero que se van poniendo en práctica conforme las condiciones económicas y sociales lo permitan. El derecho a la salud, al trabajo y a la educación son derechos progresivos reconocidos por todo el mundo, pero que algunos países han logrado universalizar y otros los ejercen a través de la seguridad social, producto del trabajo y las conquistas laborales de los gremios y sindicatos. También los hay, en que sólo se accede a ellos en forma privada de acuerdo a sus recursos económicos personales.

No en balde se ha dicho en los diversos documentos internacionales que la discapacidad no es un asunto privado de las familias, sino que es una cuestión pública de la que los estados habrán de hacerse cargo porque rebasa con mucho la capacidad de la que puede ser capaz una familia, individualmente hablando. Las redes sociales de apoyo juegan un papel fundamental. Y bueno, las políticas públicas, sus instituciones, así como las civiles (ONGs y Fundaciones, etc.) están siendo solución en nuestros días.

El punto óptimo de desarrollo para las personas con discapacidad lo ilustra muy bien Gordon Potter de Canadá, al presentar algunos testimonios de ellos: *“nosotros queremos pagar impuestos, no vivir de ellos”*. Lo que resume que hay libre acceso al trabajo sin discriminación; a la educación sin exclusión alguna; y a la salud sin restricciones por motivos de discapacidad. En el fondo lo que pone en juego “pagar impuestos, no vivir de ellos”, es la dignidad de las personas.

La medida es precisamente esa: la dignidad. Cualquier cambio, reforma o transformación de las políticas públicas o de las teorías explicativas de la discapacidad, es válida siempre y cuando quede a buen resguardo su dignidad como personas. Si ha cambiado de integración a inclusión; si ahora se habla de barreras para el aprendizaje para colocar el obstáculo fuera y buscar su eliminación o remoción, en lugar de que las personas sean su propio obstáculo, bueno, todos estos cambios de enfoque, y otros, son válidos si no trastocan la dignidad de las personas y si, por el contrario, cada vez la respetan y la promueven. Entonces, se aceptan por los protagonistas que son quienes tienen que ver con el hecho de la discapacidad y su entorno.

Len Barton, un investigador inglés del Instituto de Educación de la Universidad de Londres que estudia la discapacidad en relación con la sociedad, advierte que las personas con discapacidad deben opinar en los enfoques mismos de cómo se aborda la discapacidad. Él mismo es una persona con discapacidad. Este enfoque es el que se emplea en la inclusión con las mujeres y con los pueblos originarios y sus culturas. La subjetividad juega un papel primordial para entender científicamente los fenómenos sociales y humanos. Nada más alejado del enfoque positivista de la ciencia que reivindica la objetividad metodológica y la anulación total del punto de vista del sujeto como investigador.

No obstante las posturas radicalmente distintas de las teorías, la transformación de la realidad es gradual, y no da vuelcos, se acomoda lentamente y a mediano plazo.

Todo comenzó con las Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Mary Warnock presidió la comisión que elaboró el informe que lleva su nombre para el Parlamento Inglés en torno a los derechos de los niños con discapacidad. Esto, ya de suyo era un logro, ya que partía del derecho. Este informe contenía varios principios fundamentales:

1. Ningún niño será en lo sucesivo considerado ineducable.
2. La Educación es un bien al que todos tienen derecho

3. Los fines de la Educación son los mismos para todos. La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas [NNEE] de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.
4. Las NNEE son comunes a todos los niños.
5. Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que recibirán educación Especial (EE), y los no deficientes que reciben simplemente educación. Si las NNEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.
6. Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.
7. Actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus NNEE. Se recomienda, por tanto, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes. Se utilizará, no obstante, el término “dificultad de aprendizaje” para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial.
8. Se adoptará un sistema de registro de los alumnos que necesitan prestaciones especiales en el que no se impondría una denominación de deficiencia sino una explicación de la prestación requerida.

Considerando las limitaciones presupuestales, la Comisión Warnock recomendó que todos los profesores recibieran como parte de su formación nociones para la atención de estos alumnos con “dificultades de aprendizaje”. Ya que la prestación adicional más valorada sería siempre la del profesor. Por otra parte, las escuelas de EE seguirán ofreciendo servicio a los alumnos que por su condición no accedan a las escuelas regulares y prestarían servicios a padres y profesores para recibir orientaciones. En otras palabras, serán centros de recursos para atender NNEE.

En el traslado de estos principios a los documentos de UNESCO bajo la asesoría de expertos como Mel Ainscow, Tony Booth y Semus Hegarthy, surge el término de “Necesidades Educativas Especiales” (NEE) que ya aparece francamente en la Declaración de Salamanca (1994) cuya Conferencia Mundial preside Álvaro Marchesi. En esta Conferencia se formalizó, también, el término de “integración educativa” desde el mismo título de dicha Conferencia (“Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”). Aunque poco más de 10 años después, en un panel sobre del Congreso Internacional “Integración Educativa e Inclusión Social que organizó la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP, 2007), en el que participamos Tony Booth, Gerardo Echeita y yo. Echeita ante la polémica que se debatía con el asunto de la integración y la inclusión comentó una anécdota. Nos dijo que ante la traducción de los documentos para la Conferencia Mundial de Declaración de Salamanca la palabra inclusión no sonaba bien en español en esa época, por lo que se prefirió el término integración que parecía más castiza. Pero nada tenía que ver con aspectos conceptuales. Esto es, bien pudo haberse hablado de inclusión desde entonces para referirse a lo que se denominó integración educativa por más de diez años.

No obstante lo anterior, se ha insistido en que la inclusión es una acción más profunda a la que se ha referido la integración educativa. Rosa Blanco de la OREALC recalca que no hay que confundir la integración educativa de los alumnos con NEE a la escuela regular, con la inclusión de poblaciones marginadas y excluidas por la desigualdad social, trátase de mujeres, indígenas o migrantes. La inclusión, dice Blanco, es un paso más allá de la integración escolar, ya que ésta incorpora excluidos al sistema educativo sin adecuarlo; contrario a la inclusión, que adapta los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos.

Lo mismo que Echeita, parafraseando a Ainscow, recomienda que si se habla de inclusión, entonces, para ser coherentes hablemos de “barreras para el aprendizaje” y no de NEE, ya que éstas se refieren, de acuerdo al

informe Warnock de donde se inspiraron, a “dificultades para el aprendizaje”. La primera remite a obstáculos afuera y la segunda internos, propios del sujeto.

Abundando en esto de la terminología, en México acuñamos un conjunto de diferenciaciones para referirnos a las acciones emprendidas con la reorientación de los servicios de EE. Decíamos, conceptos operativos ya que de acuerdo a la definición nuestra realidad variaba, y como había que operar un cambio, los conceptos podían apoyar o dificultar dicho cambio.

Denominamos “integración educativa” para quienes estaban en la escuela regular o en los servicios de EE, pero con el mismo currículo de Educación Básica - en México, la mayoría de los servicios de EE antes de la reorientación de la EE (1992-1999) contaban con currículos paralelos -. Reservamos el de “integración escolar” para los que, por acción de la EE, accedían a la Educación Básica en la escuela regular. Y, la “inclusión” se produce cuando la propia escuela regular, sin necesidad de que intervenga EE acepta al alumno con discapacidad. Se trata de un continuo cada vez más deseable en materia de derechos del niño a los servicios educativos. Y no nos referimos al continuo de dificultades del alumno en cuanto a sus NEE, ya que, independientemente de su grado de discapacidad, podía acceder a la escuela regular. Advertimos que hay alumnos con discapacidades más severas que otros en la escuela regular y quienes con una de carácter más leve preferían asistir a servicios de EE. Es el contexto de la escuela regular y de las familias los que hacen la diferencia para la integración con éxito, no el grado de discapacidad de los alumnos.

Enfocado así, no hay por qué diferenciar las NEE ligadas o no ligadas a la discapacidad. Se prefiere relacionar más bien las NEE al currículo básico. La interacción entre el alumno y el currículo es lo que puede o no propiciar las NEE y no una discapacidad, ya que hay casos de NEE sin discapacidad. Y para ser coherente con el principio de denominar estas dificultades en función de las necesidades y no de una característica del niño -su etiqueta- serían sólo aquellas que para resolverlas requieren de la intervención de un apoyo adicional o diferente. Esto es, no todas las dificultades frente al currículo son NEE, sólo aquellas cuya solución depende de un apoyo o intervención adicional.

Luego, entonces, oponerle a las NEE como “dificultades para el aprendizaje”, como se dijo en el informe Warnock, el de “barreras para el aprendizaje” como ahora se impone por la constelación conceptual de la Inclusión, tiene sentido. Pero no lo tiene, si en lugar de poner el acento en las causas internas (NEE, Warnock) o en las causas externas (“barreras”), se pone en la *interacción* con el entorno escolar, o más específicamente, curricular. O sea, ni en lo puramente interno (organicista) ni en lo puramente externo (conductista) sino en la interacción (constructivista) de ambos de forma compleja y relativa.

Lo que a la Comisión del Informe Warnock le parecía importante era no obviar la dificultad para que los niños con NEE tuvieran el apoyo como un derecho frente al estado, y no se diluyera o escamoteara el acceso a recursos adicionales (dicho así y no alternativos). También la Comisión recomienda eliminar las etiquetas de clasificación por lo que diagnosticar a los niños por discapacidad específica no sólo no aporta a la solución sino que juega un papel discriminatorio. Aquí está hablando de no referirse a la clasificación por deficiencia orgánica como es el de ciegos, sordos, deficientes mentales, etcétera.

Pero el término discapacidad, en general, sí es necesario para *visibilizar* los casos que requieren el apoyo como un derecho, sin tener que recurrir tampoco al término equívoco, como ya se dijo, de “dificultades para el aprendizaje”. Que por otra parte, como sabemos, la Organización Mundial de la Salud (OMS, ONU) diferencia entre deficiencia y discapacidad, la primera referida a lo puramente orgánico y la segunda al desempeño como parte de las expectativas de su entorno social.

Si hablamos de los conceptos como herramientas para la transformación de la realidad, no es anodino denominar de una u otra forma a la realidad. Más aún si parte de esa realidad a la que nos referimos no ha sido aún transformada. Aquí viene a cuento lo que ya hemos referido en otra parte, el vocablo “integración” no existe en la lengua *mixe* de Oaxaca, México. Y cuando un colega en visita a una comunidad *mixe* le preguntó al “tata mandón” (el anciano con mayor autoridad moral y política) por qué no existe esa palabra en *mixe* - preocupado porque él iba con la misión de hablarles de la integración educativa -, le respondió: “no existe la palabra integración porque no hay desintegración en la comunidad.

No se necesita la integración si no hay desintegración”. Bien, pues con esa filosofía nosotros tendríamos que seguir hablando de integración si continúan alumnos desintegrados en los servicios segregados de EE.

No hay que negar que el concepto NEE es muy ambiguo, y eso ha sido más que su defecto, su virtud. Ya que es un concepto flexible para referir una realidad compleja y variable. Por ejemplo, si como es nuestro caso, está ligado al currículo básico más que a la discapacidad, es relativa sólo a ese currículo y no al paralelo de la EE tradicional.

Asimismo, un currículo rígido propicia más casos de NEE que un currículo flexible. Luego entonces, los países que cuentan con currículos flexibles en comparación con los que tenemos uno rígido, al referirnos a las NEE no estamos hablando de la misma población.

No serían datos comparables. O más en detalle, las NEE no son predecibles fuera de la realidad escolar y antes de que se propicie el hecho educativo. Al menos a los alumnos habría que darles la oportunidad de que en forma concreta se pudieran propiciar sus NEE y no anticiparlas a modo de prejuicio. En pocas palabras, las NEE son relativas y diagnosticarlas es sumamente complicado.

La post primaria y la integración laboral

En un sentido o en otro, hay en nuestros países mayor conciencia por la inclusión educativa. Gradual y sostenidamente se avanza y se retrocede en los derechos de las alumnas y los alumnos con discapacidad para una educación básica de calidad en nuestras escuelas regulares. Salamanca (1994) logró imponer una cultura de la integración y la inclusión en los sistemas educativos públicos latinoamericanos a través de múltiples y variados esfuerzos desde la OREALC (Santiago UNESCO), con Rosa Blanco a la cabeza.

Ahora se perfecciona y se quiere consolidar ese esfuerzo con un sistema de referencia latinoamericano como es el Sistema de Información Regional sobre Necesidades Educativas Especiales (SIRNEE) de la OREALC, UNESCO, piloteado en varios países de la Región.

El reto ahora es cruzar la línea de la primaria, ya sea hacia la consecución de estudios a la secundaria o hacia la incorporación laboral. Está visto que nos enfrentamos a dificultades propias del sistema más que de los alumnos o egresados. Hay países que hacen esfuerzos por integrar en un solo bloque de básica los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Este hecho coadyuva a que lo logrado en el los niveles de preescolar y primaria se puedan transferir a secundaria, al menos como una base para no partir de cero. Todos sabemos que en la secundaria prevalecen criterios de una fuerte tradición de exclusión, y que la compartimentalización de su currículo en materias disciplinares por docente hacen extraordinariamente complejo este nivel educativo, no sólo para los alumnos con discapacidad sino para todos los alumnos. Hay países, como Argentina, donde en algunas provincias la secundaria cuenta con un solo maestro por grupo; o en México, cuya modalidad de telesecundaria es con un solo docente. Pero, aun así prevalece el modelo medieval universitario de la secundaria en casi todo el continente.

Por lo que toca al mundo del trabajo, están las restricciones legales que prohíben el practicar de los aprendices. Y cualquier trabajador debe contar con las prestaciones de ley completas, desde el ingreso al centro laboral. No obstante, los ejemplos de integración laboral con los que contamos son sumamente ilustrativos en cuanto a las prestaciones laborales no discriminatorias hacia la población con discapacidad, cuestión muy importante porque no hay medios términos para el desempeño como trabajador. Lo que exige un trabajo muy completo desde su inicio laboral. No obstante, no deja de existir el trabajo protegido como necesario aún. Y así como hay una integración al currículo básico pero en un centro de EE, y hay una integración e inclusión a la escuela regular de alumnos y alumnas con discapacidad, hay un trabajo en centros protegidos y en centros laborales abiertos a la diversidad de sus trabajadores con y sin discapacidad. Se podría decir que en ambos casos son cuestiones de integración laboral, pero en el primero se accede al empleo y en el segundo al mercado del trabajo. Hay una gran distancia en el contexto de cada uno; no cabe duda que estamos ante un modelo de integración e inclusión de doble vía, tanto en lo educativo como en lo laboral.

En la última convocatoria al premio de integración laboral “Florentina González Ciprés” (2008) de Confederación de Asociaciones para la atención de niños y jóvenes con discapacidad Intelectual (CONFE), en México, se presentaron trabajos muy interesantes de todas las entidades del país tanto de instituciones públicas como privadas (ONGs). Este premio nos ha permitido, más que las cifras estadísticas, una gran selección de los mejores trabajos al respecto. Las empresas que protegen el trabajo de los jóvenes con discapacidad intelectual lo están haciendo preservando la dignidad personal y todos los derechos laborales. Pero hay cada vez más trabajos que son de colocación laboral en servicios al cliente tipo franquicia Mc Donald’s. En los trabajos que entraron a concurso incluyen entrevistas a empleadores para indagar el grado de satisfacción que ofrece el trabajo de estos jóvenes. La mayoría coincide en señalar la puntualidad, la honestidad, la relación con sus compañeros, el que nunca faltan a trabajar y que son solícitos y cooperativos en todo momento. Destacan los aspectos de relación como idóneos. Lo anterior en abierta competencia con sus compañeros de trabajo, sin condescendencias.

El corporativo de empresas de servicios exitosos ha abierto las puertas para al mercado laboral de las personas con discapacidad intelectual. Ellos operan en México y América Central. No tienen duda del buen trabajo de estos jóvenes.

Los resultados son lentos, pocos y falta mucho por recorrer en el espacio de la post primaria desde el punto de vista académico y laboral, alternativamente. Pero, no cabe duda que estamos muy lejos de la segregación de hace poco más de 10 años. Esto es, antes de Salamanca (1994).

Después de la inclusión, la no-exclusión

Varios autores, entre ellos Gerardo Echeita, advierten que la no-exclusión es una condición de mayor idoneidad que la de la propia inclusión. Porque para hacer que sea necesaria la inclusión se requirió antes de un proceso de exclusión. Y la no-exclusión resulta, entonces, superior. Hablaríamos de una no-exclusión activa y consciente, no de una espontánea e inconsciente. Aún así, la no-exclusión inocente es superior a la inclusión.

Hay en el sistema educativo una no-exclusión espontánea con relación a los alumnos que con alguna discapacidad que ingresan a la escuela y a lo largo de su vida escolar no presentan NEE. Son los casos de alumnos que en silla de ruedas o con muletas van sorteando las dificultades de acceso de sus necesidades especiales. Ocurre con mayor mérito en las zonas rurales, ya que los niños que con discapacidad acuden a estas escuelas no tienen otra opción, ya que muchas veces es la única escuela en kilómetros a la redonda y

son admitidos por defecto más que por virtud del sistema. Estas oportunidades son aprovechadas por los alumnos, y si coinciden con profesores que van resolviendo las dificultades con auténtico profesionalismo, logran concluir con éxito los estudios. Se trata de una casuística oculta y que comienza a conocerse dado el valor que ahora se la ha venido dando a la integración e inclusión educativa.

El valor de conocer estos casos alentaría al sistema regular de Educación Básica, ya que mostraría un esfuerzo genuino que ya se ha venido haciendo y que hace posible sin grandes recursos y técnicas sofisticadas, simplemente con ética y llevando a sus últimas consecuencias los preceptos educativos que son comunes para todos. Podríamos apelar a esfuerzos sencillos, pero no simples ya que derivan de acciones complejas que son consideradas por los profesores cuando dan cuenta de estas experiencias.

En México, en 1996 se realizó un Registro Nacional de Menores con Discapacidad a través de las escuelas primarias de todo el país. Los alumnos de primaria eran los informantes sobre sus hermanos con alguna discapacidad que no acudían a la escuela y los propios alumnos que con discapacidad sí asistían a las mismas. No se ha repetido esta experiencia porque se pensó que el censo 2000 superaría esta acción demográfica.

Lo que permitió este ejercicio es que hay más alumnos con discapacidad en las escuelas regulares de lo que se suponía. Por debajo del 1% en la mayoría y en las comunidades que se aproximan al 1% son comunidades de alto índice de inclusión. Se trata de zonas que no son precisamente las urbanas. Estos datos los presentamos en el Congreso de EE de Iguazú, Brasil en 1998. Y la región urbana que mayor índice guardaba era Coahuila debido a una campaña de preinscripción que se hizo en el estado con respecto al derecho de todos a tener un lugar en la escuela regular. Realizada dicha campaña no desde EE, sino desde el sistema de Educación Básica en su conjunto.

Como pudiera apreciarse hay un conjunto de hechos importantes, pero no sistemáticos y consistentes con respecto a la inclusión y hasta lo que podría denominarse muy incipientemente la no-exclusión. No obstante, poco relevantes ante la magnitud de los sistemas de Educación Básica. Lo que nos queda claro es que para incursionar en este campo de la inclusión y el de la no-exclusión se trata de una amplia constelación sistémica de hechos cotidianos y de una multiplicidad de actores que ya en su conjunto pudieran tener un impacto significativo en el sistema de la Educación Básica. Es de una complejidad que abarca varias dimensiones escolares y extra-escolares como parte de su contexto.

Luego entonces, lo que es la integración, la inclusión y lo que aquí hemos denominado la no-exclusión, no son etapas lineales que se van cumpliendo progresivamente en un calendario. Hay avances y retrocesos, no todos los cambios conducen a un progreso. Ni se trata de una evolución natural del sistema educativo como si se tratara de la evolución de las especies sobre la faz de la tierra.

Los enfoques de la integración hasta los de inclusión dados en el tiempo histórico desde Mary Warnock, hasta la versión de la Conferencia Mundial de una Educación para Todos (EPT, 2000) han tenido un ingrediente ideológico favorable a los derechos humanos de las personas con discapacidad, a una educación sin exclusiones. Cuando este enfoque ideológico se debilita o contrarresta hay retrocesos en la inclusión. La representación ideológica de las administraciones en los gobiernos e instituciones internacionales y multilaterales influye decisivamente en estos avances y retrocesos. Son olas y contra olas diría un conocido investigador en ciencia política Samuel P. Huntington. El mismo Álvaro Marchesi cuando evalúa las diferentes leyes de educación españolas, entre los temas que aborda es el de la integración educativa, desde el punto de vista ideológico.

Entonces, poner en secuencia lineal la integración, la inclusión y la no-exclusión es un asunto ideológico. También, como si fatalmente estuviéramos condenados al progreso y por lo tanto sólo bastara esperar en el tiempo a que las etapas se cumplan y quedar así erróneamente en el inmovilismo. Los Derechos Humanos han sido conquista de lucha y no graciosa dádiva.

Un ejemplo de la inmovilidad lo representa lo que ha pasado en México en los últimos años con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU. México fue su impulsor en el concierto de las naciones; aquí nació su iniciativa a principios de los años 2000 y se fue tejiendo con la participación de un gran número de personas e instituciones públicas y privadas. Cuando se aprobó en la ONU en el 2007, y fue reconociéndose por las legislaturas en cada país miembro, México fue el único país que aprueba la Convención en su Senado “con reservas”. La cuestión sobre las decisiones de la herencia de bienes no tutelada a las personas con discapacidad intelectual fue la controversia, violentando los derechos a la autodeterminación de las personas adultas con discapacidad intelectual. La paradoja es que México impulsó la Convención y luego, al final, le pone reservas a su iniciativa. Reitera esta postura al dejar perder un lugar en la Comisión Internacional de Seguimiento de la Convención, lugar que ya tenía ganado por ser el país de la iniciativa. Dicho lugar debía ser ocupado por Gilberto Rincón Gallardo, Presidente de la Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) hasta su muerte reciente. Al no ser nombrado su sustituto el lugar vacante se perdió para México. Esta pérdida fue deliberada por parte de un Gobierno Federal según la opinión de algunas ONGs prestigiadas en el país, ya que suponen que la actual Administración Federal no se interesa en encabezar un movimiento porque ha dado muestras ideológicas que no es su prioridad.

Ideológicamente hablando, los avances que en materia de inclusión se dan en el campo de las mujeres, de los pueblos originarios, de poblaciones migrantes o de individuos con discapacidad hacen una sinergia favorable en el resto de los ámbitos de exclusión social. Una alianza estratégica en la diversidad de poblaciones e individuos por la inclusión educativa no puede postergarse. Sobre todo si se sabe que lo logrado hasta ahora requiere de mantenimiento, vigilancia y de observatorios ciudadanos si no se quiere que haya retrocesos; los gobiernos cambian pero la sociedad permanece. La exigibilidad social de los derechos es una materia pendiente en muchos de nuestros países de América Latina y el Caribe.

Conocer los avances ayuda, los riesgos también. Algunos riesgos han estado en las modificaciones legislativas, que no sólo son preceptos, y bien sabemos que las acciones sociales no se dan por decreto, pero sí conllevan respaldos financieros a su favor.

En el año 2000, por ejemplo, aprobada por unanimidad por la Comisión de Educación del Senado de la República una adición a una fracción del Art. 75 de la Ley General de Educación (LGE, 1993) al apartado de Sanciones que dice: “*será sancionado todo aquel prestador de servicios que niegue su acceso a menores con discapacidad*”. Faltó que pasara al Pleno para su aprobación y seguir su curso. El Presidente, en ese entonces miembro destacado del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), consideró que su gremio quedaba vulnerable a la sanción y no lo turnó para su aprobación definitiva. Paradójicamente, retrocedió ante un avance a la no-exclusión cuando el SNTE había suscrito públicamente la Declaración de Salamanca (1994) en una Conferencia Nacional (Huatúlco, 1997).

La confianza en los avances de Huatúlco (1997) hizo suponer que se aprobaría la mencionada iniciativa, que contrarrestaría la modificación que la Cámara de Diputados había hecho al Art. 41 de la LGE (1993) en lo referente a que abrió la posibilidad al currículo paralelo para los menores con discapacidad y con ello, al posible fortalecimiento a servicios segregados de EE.

Así la modificación del Art. 41 de la LGE (1993); la postergación de la aprobación a la adición de una fracción al Art. 75 de la LGE (1993); y la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con reserva, son acciones cuya paternidad tienen la misma ideología excluyente.

Así como en México hay que mantenerse alerta sobre los avances y los retrocesos del proceso de inclusión educativa, en América Latina y el Caribe habrá que identificar dónde están esos agentes del cambio y del retroceso, si queremos avanzar más rápido en la no-exclusión de poblaciones e individuos. Más ahora, que los retos son mayores en la búsqueda de logros en postprimaria y en la integración laboral de los jóvenes con discapacidad.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, Mel; Tony Booth; et. al. (2002) “Índice de inclusión; desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas”, CISIE, Santiago.
- Barton, Len (1998) “Discapacidad y sociedad” Ed. Morata, Ediciones, Madrid, España, pp. 283 páginas.
- Blanco, Rosa (2006) “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela hoy, Ed. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación (REICE) Vol. 4. No. 3.
- Echeita, Gerardo (2006) “Educación para la inclusión o educación sin exclusiones, Ed. NERCEA, Madrid, España.
- Guajardo, Eliseo (2007) “Inclusión e integración educativa en México” Conferencia Magistral, Congreso Internacional: Integración Educativa e Inclusión Social, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Puebla, México.
- Guajardo Ramos, Eliseo (1998) “Integración e inclusión como una política pública, III Congreso Internacional de EE, Igazú, Brasil Hegarty, Seamus, A. Hodgson, L. Clunies-Ross, Guillermo Solana, Alvaro Marchesi Ullastres (1988) “Aprender juntos: La integración escolar” Ediciones Morata, Madrid, p.p. 227 INEGI (2000) XXII Censo General de Población y Vivienda, México.
- Marchesi, A. y Martin, M. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.: Alianza Editorial, Madrid.
- OMS, (2001) “CIDDDM-2: Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud”, Ginebra, Suiza.
- UNESCO (1994) Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Ministerio de Educación de España y UNESCO, Salamanca, España.
- UNESCO (2000) Foro Mundial sobre la Educación, Cumpliendo con nuestros compromisos, Dakar Senegal
- SEP (1997) “Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad (SEP.SNTE) Huatúlco, Oax. México.
- Warnock, H. M. (1978) Special Educational Needs, Report of the committee of enquiry in to the education of handicapped children and young people, Ed. Her Majesty's Stationary Office, London.