

**DIEZ AÑOS DESPUÉS DE LA DECLARACIÓN DE SALAMANCA SOBRE  
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN ESPAÑA. ENTRE LA  
RETÓRICA ESPERANZADORA Y LAS RESISTENCIAS AL CAMBIO\***

**Gerardo Echeita<sup>1</sup> y Miguel Angel Verdugo<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*INICO, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Madrid*

<sup>2</sup>*INICO, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca*

\*Este artículo está basado en el último capítulo del libro *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*, coordinado por G. Echeita y M.A. Verdugo, y editado por el INICO (INVESTIGACIÓN 2/2004) de la Universidad de Salamanca. [Se puede obtener copia completa del libro en la dirección: <http://www.inico.usal.es>]

**RESUMEN**

Se presenta una revisión crítica de la educación inclusiva en España a partir de la Declaración de Salamanca. El análisis de los problemas y dificultades existentes se basa en las colaboraciones de distintos autores en el libro *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Las conclusiones ofrecen una visión “realista” de los obstáculos existentes para lograr una generalización de cambio educativo que plantean los principios de la escuela integradora e inclusiva. El desarrollo de una “escuela para todos” requiere abordar los problemas señalados en este estudio.

**ABSTRACT**

The article presents a critical review of inclusive education in Spain after the *Declaration of Salamanca*. The authors, based on the analysis made by other authors in the book published by the University of Salamanca (INICO, 2004), analyze the problems and difficulties faced in different regions of Spain. The conclusions offer "a realistic" vision of the existing barriers to generalize the educational change towards an integrated and inclusive school. The development of a “school for all” requires to overcome the problems indicated in this study.

## **Introducción**

Algunas voces maledicentes suelen recordar que, por lo general, los homenajes se ofrecen cuando algo o alguien está muerto,.....o ya no molesta o incomoda. No es éste el caso, ni mucho menos era esa nuestra intención al preparar el libro en el que se basa este artículo. *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción* que vio la luz hace diez años en los inicios del verano del 94 con la vista puesta en guiar el trabajo de aquellos que se preocupan por la educación de los alumnos más vulnerables, está viva, o tal vez sería mejor decir que tiene cuerda para rato, pues la esencia de su visión y la perspectiva educativa en la que se apoya sigue vigente y tan necesaria como entonces. Que el mensaje de la Declaración esté vigente no quiere decir que las políticas educativas al respecto estén igual de frescas y activas. Más bien ocurre lo contrario y por doquier se aprecia un fuerte sentimiento de estancamiento, lo que como dice José Antonio Luengo en su texto, no es sino sinónimo de retroceso, porque lo que no progresa (como el amor), decrece. Por tanto, es cierto que una vez más se confirma la idea de que *no es suficiente con imaginar una realidad distinta para cambiar la que tenemos* y el ejemplo de lo acontecido en España en este decenio es un ejemplo ilustrativo de esa idea.

Como nos ha recordado Lena Saleh, España estuvo a mediados de la década de los 90 en el centro del debate y la innovación educativa en materia de atención al alumnado con necesidades educativas especiales y, en cierto grado, ejerciendo un papel de liderazgo mundial para muchos países y profesionales que querían cambiar una realidad que no les satisfacía en cuanto a la organización, al menos, de sus esquemas de “educación especial”. La decisión de organizar la Conferencia de la UNESCO en España no fue, por lo tanto, una casualidad, sino un reconocimiento al trabajo que muchos venían realizando desde años atrás en lo que López y Moreno han calificado como nuestra “década prodigiosa”. Bien podríamos decir, entonces, que la disposición, las condiciones y el impulso para el cambio eran inmejorables.

Pero como también nos recordaba Álvaro Marchesi, la *Declaración de Salamanca* es mucho más que una innovación educativa en un campo específico, es un proyecto social global de enorme envergadura y para el que se necesita un esfuerzo sostenido en el tiempo y el apoyo constante de los poderes públicos. Si a ello le añadimos que el sistema

educativo, como todo sistema social se resiste fuertemente al cambio y que “ a veces, los responsables educativos, preocupados por lo urgente, se olvidan de lo fundamental “... , entonces no cabe extrañarse de que por muchos lugares de nuestra geografía la esperanzadora retórica del texto salamantino esté más viva en los libros que en las aulas de nuestras escuelas, colegios, institutos o universidades.

### **Una visión de conjunto sobre la realidad española**

Lo primero que los trabajos de los compañeros y compañeras, que han realizado sus análisis en distintos capítulos del libro teniendo en mente la realidad de sus respectivas Comunidades Autónomas, nos ha mostrado es que esta España que tanto nos cuesta identificar y concretar es, en el ámbito educativo, una realidad muy plural y diversa. Si se leen los capítulos del libro el lector podrá intuir que mientras que unas administraciones parece que no han cesado en el esfuerzo de seguir la senda marcada por la *Declaración* otras, en cambio, incluida la administración central, da la impresión de que han actuado más bien como si la propuesta fuera un simple ejercicio académico digno de escucharse pero no de aplicarse.

Ello pone de manifiesto, a nuestro juicio, que el criterio fundamental para asegurar el cambio no es otro que la voluntad y la determinación política para avanzar; realidades históricas muy distintas, extensión, riqueza o población, no son las variables que podrían explicar los avances de unas y los estancamientos de otras. También creemos que la existencia de un estado fuertemente descentralizado como el nuestro es una garantía para tratar de asegurar la riqueza y la diversidad de nuestro país, pero puede ser un handicap sin los adecuados mecanismos y espacios para la cooperación institucional, el intercambio de experiencias y, en definitiva, para aunar las sinergias colectivas que se necesitan para hacer frente a las dificultades objetivas que supone la empresa de una educación más inclusiva. Cuando además la administración central hace poco en este sentido y sus iniciativas son contrarias a las metas deseables (véase la LOCE), entonces se produce una combinación de efectos muy negativa como la que, a nuestro parecer, ha existido en España en los últimos años del anterior gobierno, y que es causa suficiente para el estancamiento que antes apuntábamos. La etapa que ahora se abre es una oportunidad para demostrar que “otra

política es posible” y quizás para retomar el liderazgo que años atrás España tuvo en estas cuestiones.

La Conferencia de Salamanca fue un evento de incuestionable importancia cuyos frutos más deseables están por llegar. No quiere esto decir que los cosechados hasta la fecha sean pocos o intrascendentes, al contrario. Por doquier hay muchos hechos y razones para sentirse orgulloso de lo logrado, pero no complacientes. Como dijo en la apertura de la Conferencia de 1994 el entonces Director General de la UNESCO, Mayor Zaragoza, “el futuro no está fijado de antemano, son nuestros actos los que le darán forma y reflejarán nuestros criterios y valores”. Indudablemente es necesario todavía un gran trabajo y un esfuerzo ingente para que ese futuro deseable tenga el color y los perfiles que se dibujaron entonces.

Para que así sea debemos de tomar conciencia de los errores cometidos en la implementación de algunas de las propuestas, así como de las limitaciones y dificultades que aún persisten y que han quedado bien reflejadas en muchos de los análisis que el lector puede apreciar en los capítulos del libro. Si ahora ponemos más el énfasis en lo que no tenemos, no es por ser agoreros sino porque estamos de acuerdo con lo que nos recordaba recientemente Juan José Millás con su perspicaz capacidad de análisis ( “...los fracasos han sido más importantes que los éxitos en el progreso científico....Intenten mirar la cosas desde el lado de la parte maldita y verán como se modifica su percepción de la realidad”. *El País*, 26/08/04).

En este sentido, esperamos que la síntesis que hacemos a continuación de algunas de esas dificultades y hechos que se resisten a cambiar nos ayuden a todos a percibir mejor la realidad que hemos de afrontar para lograr una generalización de la “escuela para todos”:

1. **La perspectiva “esencialista”** respecto a la educación de los alumnos vulnerables es como una hidra de cien cabezas. Tan pronto se corta una, otra reaparece para ocupar de nuevo su lugar, por lo general, camuflada ahora con el lenguaje moderno de lo “políticamente correcto”. Así hablamos ahora, por ejemplo, de “alumnos con necesidades educativas especiales”, una expresión un tanto imprecisa pero que, sobre todo, nos debía remitir a las ayudas y a los cambios en el currículo y la organización escolar como medio para que unas y otros interactuaran compensatoriamente con las

condiciones personales del alumno en cuestión. Pero, llamémosles como los llamemos a estos alumnos, son muchos profesores y profesoras ( y no pocos orientadores), los que siguen pensando que son sus “déficit” , o sus condiciones personales o sociales , los factores clave que explicarían sus dificultades escolares, dejando a buen recaudo la incómoda tarea de cuestionarse sus propias ideas y prácticas educativas.

- 2. Hay un cierto debate “nominalista” (“que si inclusión, que si integración”) que puede ser más una rémora para el cambio que otra cosa.** Como decía Ortega “La razón se perfecciona por la multiplicación histórica de sus términos, por el alumbramiento de nuevas perspectivas, y no por el encasillamiento en lo ya conseguido”. En castellano los conceptos de “integración” e “inclusión” son, en cierta medida, sinónimos, de ahí que perfectamente pueden intercambiarse en el discurso, si tenemos claro lo que queremos reflejar con ellos. Está claro que la expectativa de la mayoría es que todos los alumnos, cualesquiera que sean sus condiciones personales o sociales, puedan aprender al máximo de sus capacidades y participar de la vida escolar en un contexto común, sin menoscabo de su identidad y de su autoestima. Por lo tanto, no se trata simplemente de “acomodarlos” sin más en un contexto escolar pensado para “alumnos normales”, que acepta que “estén allí” pero no se replantean sus valores, sus creencias ni sus prácticas escolares. Hacer esto último es lo central, después podemos discutir cuál es la mejor forma de plasmar esa meta. Si muchos utilizamos el concepto de inclusión es porque entre sus ventajas está la de que nos remite a su “antónimo” – exclusión – un concepto, ese sí, de indiscutible importancia hoy en día en política social y que hace referencia, precisamente, tanto a hechos objetivos (pobreza, falta de acceso,...), como subjetivos (marginación, discriminación, pérdida de identidad...). Bien estaría, entonces, que nuestra tarea central fuera preguntarnos por los planteamientos educativos que puedan ayudar a evitar o minimizar los riesgos de exclusión social y dejar los debates nominalistas fuera de nuestra agenda. En todo caso, hablar de inclusión significa aludir a la concepción más actual de discapacidad, en la cual hay que identificar y modificar aspectos ambientales y la interacción del alumno en cada contexto más que centrarse en aspectos personales del déficit. La inclusión alude a la necesidad de cambiar los sistemas de atención y apoyo no sólo en el ámbito individual sino también en el de las organizaciones y sociedad en general.

3. De lo anterior se desprende que **la llamada “educación inclusiva” no debe entenderse como una simple actualización o modernización de la “educación especial”**, aunque en nuestro país parece que así está ocurriendo mayoritariamente. Si algo tenía de bueno el concepto de necesidades educativas especiales era que nos hacía ver que son muchos los alumnos que por unas razones (personales) u otras (sociales, familiares, procedencia) podían experimentar dificultades y requerir medidas específicas de apoyo. El principio rector del *Marco de Acción* (punto 3) era inequívoco en este sentido. Con ello no se estaba diciendo que todas las necesidades de los alumnos fueran iguales o que las ayudas o recursos requeridos fueran del mismo tipo. Pero lo que sí son idénticos son los principios y los valores en los que debe sustentarse la respuesta que se precisa, lo que debería favorecer la tarea de compartir muchos recursos educativos y permitir aunar esfuerzos y experiencias. Sin embargo persiste una pertinaz separación entre lo que seguimos conociendo como “educación especial”, “educación compensatoria”, “educación intercultural” etc., con normativas, programas y recursos no solo separados sino que en ocasiones compiten entre sí. Si aquella idea de “divide y vencerás” sigue teniendo vigencia, podemos pensar que la de “unidos en la diversidad” bajo un marco común sería un buen antídoto contra los negativos efectos que para el progreso hacia una educación más inclusiva tiene la existencia de tantos compartimentos estancos en nuestras respectivas administraciones educativas.
4. **La persistencia de etiquetas sobre alumnos y centros**, y su efecto devastador sobre las expectativas del profesorado, los compañeros y las familias, no ha perdido vigencia. Ciertamente es que antes eran más duras y peyorativas (subnormal, disminuido,..) y hoy más suaves y coloquiales (“alumnos de integración”, “colegios de integración”). En este sentido no estaría mal que empezáramos a reflexionar sobre la idea de que la distinción entre centros “ordinarios” y centros “especiales” es una dicotomía absurda que entorpece el progreso hacia el horizonte de Salamanca mucho más que lo facilita. Si tenemos presente además que hay centros que están desarrollando esquemas de escolarización singulares (como los centros “bilingües” para alumnos sordos, o con escolarizaciones combinadas en el caso de alumnos con necesidades de apoyo generalizado e intenso), tal vez nos daríamos cuenta mejor que lo determinante no es el

lugar de escolarización, sino la respuesta educativa global que debemos construir para avanzar hacia una sociedad sin exclusiones.

5. **La “delegación de responsabilidad”** en los “especialistas” (profesorado de apoyo, orientadores, etc.) sigue siendo la tónica habitual de la relación entre el profesorado tutor y aquellos que el sistema ha incorporado a los centros para “colaborar y cooperar” en la tarea educativa. Algunas de las prácticas que han cristalizado en los centros ordinarios a la hora de la atención a los alumnos con necesidades especiales no tendrían nada que envidiar a los peores esquemas segregadores de antaño. Ello contribuye además a fomentar la visión dicotómica del alumnado; los alumnos “normales”, responsabilidad del tutor de turno, y “los otros, los especiales” en buen grado responsabilidad también de “los otros profesores”.
6. **El empobrecimiento del currículo y la limitación de oportunidades** no parece una historia del pasado, sino la respuesta habitual que muchos alumnos con necesidades especiales experimentan cotidianamente a cuenta de unos esquemas organizativos que, las más de las veces, no parecen contemplar otra posibilidad que la de continuos apoyos fuera de su aula de referencia, supuestamente para reforzar “lo básico”. Eso sí, presentado bajo la etiqueta de “adaptaciones curriculares”, que de su original planteamiento sólo suele conservar el nombre, y siempre envueltas con la traicionera actitud de las “buenas intenciones”, que deja las conciencias tranquilas pero discrimina a los alumnos que las padecen.
7. **El mantenimiento de esquemas de financiación y dotación de recursos personales y económicos a los centros (del estilo de “por cada tantos alumnos con n.e.e, tales o cuales recursos”), se ha mostrado nefasto**, pues no hace sino reforzar la permanencia de unos esquemas diagnósticos y unas etiquetas que una y otra vez quisiéramos ver desaparecer, al tiempo que se muestran ineficientes para la enorme cantidad de situaciones en las que ciertos alumnos tienen dificultades pero no alcanzan, sin embargo, el criterio oficialmente establecido para ser considerado “ACNEE”, como se dice en la jerga profesional. Esto es, se manejan unos esquemas del tipo “todo o nada”; o eres categorizado como alumno con n.e.e. y entonces tienes todos los recursos de los que disponga el sistema o si no lo eres – “aunque te falte poco”.- no tienes nada, esto es,

ninguno o casi ninguno de los apoyos previstos en la legislación de turno. Por otra parte, estos esquemas de dotación de recursos son doblemente perversos en el caso de los centros concertados, pues a los efectos perniciosos anteriores se suma el hecho de convertirse en un facilitador de la excusa de “no tener recursos” para poder acoger al alumnado con n.e.e. que les debería corresponder (bien porque el concierto no cubre estos recursos, bien por que algunos parecen cuidarse mucho de no alcanzar el número de alumnos con n.e.e. requerido, no fuera a ser que por ello se escolarizaran algunos). Éste es un asunto urgente en nuestro país a la vista de los desequilibrios en los porcentajes de escolarización de alumnos con necesidades especiales, en su sentido más amplio, entre las redes de centros públicos y concertados. Seguramente, este hecho es también uno de los factores que más desmotiva al profesorado de la red pública.

8. **Los colegios de educación especial no se han ido transformando en la dirección que preveía el *Marco de Acción*.** Poco o muy poco se ha hecho respecto a la idea de convertir los recursos, la experiencia y la profesionalidad que se atesora en muchos de estos centros, en estructuras de apoyo a los centros ordinarios en pos de una educación más inclusiva y tan sólo algunas experiencias singulares dispersas por la geografía española son las que todavía nos permiten afirmar que este nuevo rol no sólo es posible sino necesario y básico para pasar del discurso de la inclusión a los hechos. Ni tan siquiera la alternativa más “light” de los esquemas de “escolarización combinada” ha ganado un espacio significativo en las prácticas habituales de la mayoría de ellos. Sin estos pasos, los centros de educación especial seguirán recibiendo un “efecto colateral”, seguramente no deseado por muchos de ellos, y que consiste en ser una válvula de escape para la presión que sobre el sistema ordinario ejerce el principio de educación inclusiva, y así se sigue retrasando la transformación profunda del sistema educativo para atender a todos los alumnos sin eufemismos ni exclusiones. Además, no deja de ser paradójico que cuanto mejor realizan su tarea estos centros (y algunos son excelentes), más se acrecienta este efecto. Ésta no es una cuestión colateral al debate sobre la inclusión, sino posiblemente una cuestión “esencial” para poner a prueba lo que realmente entendemos y pretendemos cuando hablamos de una educación para todos sin exclusiones.

9. **La concepción y la organización actual de la educación secundaria obligatoria se ha configurado como una barrera “casi” infranqueable a los anhelos de una educación de calidad para el alumnado con necesidades especiales y, en general, para atender a la diversidad de alumnos que aprenden.** Ni por su herencia organizativa y curricular, propia de un tiempo en el que los institutos y colegios de educación secundaria tenían un planteamiento selectivo, ni por la formación inicial de su profesorado, ni por la propia presión que recibe a cuenta de ser una etapa a la vez final y a la vez preparatoria para una formación postobligatoria muy académica, y por otras muchas razones más que no es el momento de analizar, lo cierto es que estamos muy lejos de estar ofreciendo a los alumnos con necesidades especiales escolarizados en esta etapa la respuesta educativa a la que tienen, simplemente, derecho. Además, asistimos con estupor al peligroso asentamiento de una idea según la cual vendría a estar bien la inclusión de todos los alumnos en la educación infantil, que podría extenderse con algunas “correcciones” en la etapa primaria y que se reservaría en la secundaria sólo para algunos pocos de aquellos que empezaron en infantil; a los que realmente pudieran “integrarse” a una etapa y a unos centros que se resisten a cambiar su cultura hacia la diversidad y su organización anquilosada y selectiva. En este ámbito, la tarea a realizar es ímproba, pero no imposible si existiera la determinación que algunos han demostrado en experiencias singulares y la voluntad política para crear las condiciones que permitan a los centros responder con creatividad y equidad a tan singular desafío.
10. **El derecho a una educación inclusiva, no se agota en las etapas obligatorias y hasta la fecha los progresos observados en enseñanzas como el bachillerato, la formación profesional de grado superior o la universitaria son escasos.** La cantidad de alumnos con necesidades especiales que con las ayudas y los apoyos precisos podrían cursar estudios superiores es muy elevada, y sin embargo muchas veces se tiene la impresión de que se percibe su empeño personal y su afán de superación como un “capricho” que no compromete, necesariamente, a quienes trabajan en esas etapas. Ni las ayudas requeridas por ese alumnado son un dispendio, ni se puede consentir que se siga pensando que son atentatorias contra un mal entendido principio de igualdad, según el cual se trataría de atender a todos los alumnos por igual, independientemente de sus

condiciones personales. Nada hay más discriminatorio que esa actitud de tratar por igual a quienes por distintas razones están en desigualdad con sus pares. En este sentido, la Universidad - donde el conocimiento y los valores más importantes de nuestra sociedad están a buen recaudo -, debería ser un bastión en la defensa de la verdadera igualdad y un espejo ejemplar donde otros profesionales de la enseñanza pudieran mirarse. Pero no es así todavía, ni mucho menos, de forma que se nos antojan estratégicos los cambios en ella para potenciar el avance hacia una educación más inclusiva.

**11. Las propuestas y las prácticas existentes para la formación inicial y permanente del profesorado no parecen estar cumpliendo con el papel tan crucial que están llamadas a desempeñar para la transformación de la educación escolar hacia valores inclusivos.** Creemos que en estos años se han dado pasos importantes en la formación inicial del profesorado que posteriormente trabajará en educación infantil y primaria, con la inclusión en sus currículos formativos de materias específicas (aunque puntuales), dirigidas a capacitarles mejor en la atención a la diversidad del alumnado. Pero albergamos serias dudas sobre la capacidad transformativa de esta estrategia, toda vez que estas cuestiones van a ir convirtiéndose, cada vez más, en el eje central de la educación escolar en todas las etapas. Parece necesario que estas cuestiones sean también “transversales” al conjunto de los planes de estudio. En este sentido, la formación inicial del profesorado, como la del resto de profesionales universitarios, está llamada a una profunda transformación a cuenta de su armonización en el contexto del llamado “Espacio Europeo de Educación Superior”. Se trata de una oportunidad única para acometer esos y otros cambios muy necesarios en los esquemas de formación inicial del profesorado y sería imperdonable que se perdiera o “descafeinara” por efecto de las prisas, los intereses corporativos o la falta de medios para llevar a cabo un cambio tan profundo como el que emana de la ya famosa “Declaración de Bolonia” . Debería ser también la oportunidad para situar, de una vez por todas, la formación inicial del profesorado de educación secundaria en los esquemas de rigor y calidad que precisa y, por lo tanto, para empezar a que sea historia la vergüenza que en este país arrastramos a cuenta de la nula formación psicopedagógica de aquellos que luego están

llamados a trabajar en la que seguramente es la etapa educativa más difícil y conflictiva de cuantas haya.

Pero con ser crítica la etapa inicial en la formación del profesorado, no son menos importantes las oportunidades y los esquemas a disposición de la formación permanente de aquel. Y una vez más debemos de ser críticos con los logros obtenidos, máxime si los analizamos también en relación con el importantísimo nivel de recursos invertidos en las distintas “redes” de formación permanente existentes en nuestro país y en la diversidad de alternativas formativas a disposición del profesorado. Sea una cuestión del modelo de formación que finalmente se ha impuesto en muchas de ellas, o de los incentivos y condiciones para llevarla a cabo, el caso es que no parece que se esté siendo capaz de responder satisfactoriamente a las indudables necesidades formativas del profesorado en ejercicio y en particular, una vez más, del profesorado de secundaria. Por otra parte, también debemos de incluir en este apartado la cuestión del “desarrollo profesional” de los docentes, un asunto que va más allá de las actividades formativas y que conecta directamente con su satisfacción profesional y con la valoración social que recibe de su entorno. Sin duda que las reflexiones finales que a este respecto recoge Marchesi en su capítulo serán un magnífico estímulo para quienes estén dándole vueltas al por qué y al para qué somos educadores.

En último término, merece la pena resaltar que ninguna de estas preocupaciones son ajenas al análisis que estamos planteando sobre la educación inclusiva, lo que debe hacernos pensar que para avanzar hacia ese horizonte debemos preocuparnos tanto o más por estas cuestiones, como por aquellas que tradicionalmente se supone que más nos incumben (evaluación e intervención psicopedagógica de los trastornos del desarrollo y de las dificultades escolares).

12. En el texto fundacional de la UNESCO se dice: “Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”. Tal vez las barreras más importantes para avanzar hacia una escuela para todos son las que se erigen en nuestras creencias más profundas y en torno a los valores que hemos ido construyendo respecto a las diferencias humanas, en definitiva con relación a la “cultura” dominante hacia la diversidad. Para desentrañar esos valores y

creencias debemos reflexionar seriamente sobre preguntas tales como: ¿cómo se interpretan las diferencias individuales?, ¿qué tipo de reconocimiento y valor se otorgan a las mismas?, ¿creemos realmente en la igualdad de los seres humanos?, ¿llegaremos a vencer nuestros prejuicios hacia determinados alumnos o alumnas?, ¿seremos capaces de llegar a reconocer que todos los alumnos pueden aportarnos algo?, ¿será posible que no veamos a determinados alumnos como “problemas” y que no caben en el sistema educativo porque son difíciles de enseñar? ¿quiénes somos “nosotros” y quiénes son “los otros”, en este juego continuo de exclusión e inclusión? En último término, **la dificultad sin duda más grande a la que nos enfrentamos, pero al mismo tiempo un desafío apasionante, es la relativa a la necesaria modificación de la concepción que tenemos de educación y de la función de la escuela**, algo en lo que han coincidido desde análisis complementarios Santiago Molina, Climent Giné y Álvaro Marchesi especialmente. La concepción inclusiva de la educación que subyace a la Declaración de Salamanca, está hoy seriamente atacada por valores sociales conservadores y por una ideología liberal que, como se nos ha señalado, “está complicando enormemente la capacidad de las escuelas para enseñar con garantías a todos los alumnos”. *Pero “el futuro no está escrito...”* y si es posible que los cambios a gran escala queden lejos de nuestro alcance, nada hay más cercano para aquellos que somos profesores o profesoras, como el aula y el centro en el que ejercemos. Quizás si empezamos por cambiar lo más próximo a nosotros, orientados por los valores que se transmitieron al mundo entero en Salamanca, seguramente ese mundo posible que hoy imaginamos vaya siendo, poco a poco, algo más real.

13. *La Declaración de Salamanca*, con todo lo que ello significa hoy y con todo su potencial de futuro, es y fue también un reconocimiento al papel de liderazgo mundial que en este ámbito ejercieron la UNESCO como organización y las personas que en su momento tuvieron la responsabilidad directa de estos asuntos. Algunos indicios nos hacen pensar que ambos aspectos se han visto algo mermados en el transcurso de estos años y, si así fuera, también sería urgente y necesario que entre todos viéramos la forma de colaborar con la organización en la tarea de recobrar esa capacidad, algo que en la esfera internacional sólo una institución como la UNESCO puede conseguir.