

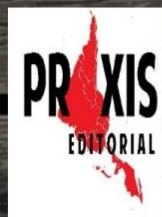
Voces de la Inclusión

*Interpelaciones y
críticas a la idea de
"Inclusión" escolar*



Compiladora

Irazema Edith Ramírez Hernández



Voces de la inclusión : Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar / J. Félix Angulo Rasco ... [et al.] ; compilado por Irazema Edith Ramírez Hernández ; editor literario Ismael Cáceres-Correa ... [et al.] ; prólogo de Irazema Edith Ramírez Hernández. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Praxis Editorial ; México D.F. : Benemérita Escuela Normal Veracruzana , 2016.

Libro digital, PDF - (Miradas Pedagógicas / Cáceres-Correa, Ismael; . académicas ; 1)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-45211-3-2

1. Educación Ciudadana. 2. Inclusión Escolar. 3. Política de Inclusión. I. Angulo Rasco, J. Félix II. Ramírez Hernández, Irazema Edith, comp. III. Cáceres-Correa, Ismael, ed. Lit. IV. Ramírez Hernández, Irazema Edith, prolog.

CDD 306.43

1ª Ed. Septiembre de 2016

Praxis Editorial,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
www.editorialpraxis.com.ar
contacto@editorialpraxis.com.ar

Voces de la Educación,
ISSN-e 2448-6248 / ISSN 1665-1596
Xalapa, Veracruz, México
www.vocesdelaeducacion.com.mx/
revista@vocesdelaeducacion.com.mx

Sugerencias para una Pedagogía de la Praxis
ISSN 0719-7489
revista.pedagogiadela Praxis.cl

Benemérita Escuela Normal Veracruzana
Xalapa, Veracruz, México
<http://www.benv.edu.mx/normal>

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

VOCES DE LA INCLUSIÓN

Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar

Víctor Gutiérrez



PRAXIS
EDITORIAL

Ismael
Cáceres-Correa

Pablo
Valenzuela
Carrillo



Sebastián
Guichard
González



Fidel
Hernández
Fernández

Compilado por: Irazema Edith Ramírez Hernández



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.
(CC BY-NC-ND 4.0)

Índice

Prologo

Irazema Edith Ramírez Hernández

p. 6

Justicias Social en la Escuela Pública: entre la redistribución y el reconocimiento

J. Félix Angulo Rasco

p. 23

Propuestas hacia una Educación Inclusiva: organización del aula, metodologías y estrategias

Rocío Jazmín Ávila Sánchez y Amelia Castillo Morán

p. 46

La importancia de la inclusión del género en las escuelas

Lucy Mar Bolaños Muñoz

p. 69

Diseño curricular para la educación inclusiva

M^a Antonia Casanova

p. 90

Construir la Educación Inclusiva en el siglo XXI: modernizaciones, debates y tensiones sin reconocer

Aldo Ocampo González

p. 109

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Gerardo Echeita Sarrionandia

p. 168

La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos

Eleonor Faur y Mónica Gogna

p. 195

Rostros de la inclusión en prácticas docentes situadas en entornos vulnerables

Ma. Bertha Fortoul Ollivier y Ma. Cecilia Fierro Evans

p. 228

Trascendiendo los caminos de la Educación inclusiva hacia Inclusión educativa

Lina Esmeralda Flórez Perdomo

p. 264

Las tramas de las violencia(s), en las escuelas. Intervenciones en escenarios socio-educativos complejos

Andrea Kaplan

p. 285

"La inclusión educativa en la formación docente"

Martín Legarralde

p. 305

Educación inclusiva, escuelas democráticas

Miguel López Medero

p.320

La inclusión en el multiculturalismo y la migración

M^a Ángeles Llorente Cortes

p. 377

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Dr. Joan J. Muntaner Guasp

p. 400

La investigación en el ámbito de la educación inclusiva

José Antonio Torres González

p.431

Biodata de quienes escribieron en este libro

p. 473

Educación inclusiva, escuelas democráticas

Miguel López Medero⁷⁷

"I have a dream. Tengo un sueño, y es que los niños y niñas negros puedan ir a las mismas escuelas que los blancos y la blancas, las mismas viviendas, los mismos autobuses" (Martin LUTHER KING)

Introducción

Cuando me invitaron a escribir un capítulo para este libro no tenía muy claro por dónde empezar. Sin embargo, después de unos minutos delante del ordenador pensé que mis reflexiones las iba a centrar en el amor, la convivencia y el aprendizaje compartido como fundamentos de la educación inclusiva y requisitos previos para construir una escuela democrática. Un amor sin adjetivos, basado en el respeto al otro u otra como legítimo otro u otra en la convivencia. Los seres humanos necesitamos a los demás para (con)vivir, desde la edad más temprana necesitamos de nuestros seres más queridos para aprender a pensar, a hablar, a sentir y a actuar. Todo este proceso sociocultural se realiza a través del respeto, la confianza y la convivencia.

Educar es un acto amoroso, porque supone respetar a cada cual en su diferencia. Algo así debió ocurrirle a Helen KELLER que, como saben, a la edad de año y medio quedó ciega y sorda, y creció como una pequeña 'salvaje'. Hellen KELLER sufre el

⁷⁷ Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga. e-mail: melero@uma.es y miguel.lopez.melero@proyectoroma.es

abandono de sus niñeras porque no hay nada que hacer con ella hasta que aparece Anne SULLIVAN y, como le ocurrió a ITARD en el caso de Víctor, el salvaje de Aveyron, piensa que la niña puede salir del estado de soledad en la que se encuentra. Y, como cuenta la propia Helen KELLER, Anne SULLIVAN empieza a escribir en las manos de Helen asociando estas señales con algunos objetos. Por ejemplo cuando puso una de las manos bajo un chorro de agua y en la otra le escribía la palabra agua... y en ese momento algo sublime pasó -como cuenta la propia Helen-, ella se dio cuenta que todas las cosas tenían nombre y, a partir de ahí, cambió su manera de relacionarse con el mundo, cambió su modo de convivir y apareció un espacio de comunicación con el mundo.

Desde nuestro punto de vista fue algo mucho más grandioso, lo que ocurrió fue un acto de aceptación y respeto de Anne SULLIVAN por Helen KELLER, fue algo así como decirle: "te legítimo como eres, tú no eres la niña ciega y sorda, sino una persona con la que convivo y a la que amo". Y esta niña, gracias al amor y a la convivencia, se transforma y fue capaz de tantas cosas. Es decir, respetando a las personas como legítimas personas en su diferencia, independientemente de la etnia, género, religión, hándicap, o procedencia, nos transformamos en personas. En esto radica el sentido de lo humano. Y de la misma manera que nos humanizamos con el amor con la ausencia de él nos deshumanizamos.

Lo que hace que el ser humano sea verdaderamente humano es esta dimensión social o socio-cultural construida por Anne SULLIVAN con Hellen KELLER. La enfermedad no pertenece al mundo de la biología sino a la relación humana, desde la cual un ser humano considera que otro no satisface cierto conjunto de expectativas. "Desde el punto de vista del ser biológico no hay errores, no hay minusvalía, no hay disfunciones (...) Un niño

que desde la perspectiva del espacio de relaciones humanas corrientes aparece como limitado, desde su biología no lo es, es absolutamente diferente (...) Es en el espacio de las relaciones humanas que el niño limitado pasa a ser limitado. En su biología, no lo es" (MATURANA, 1994, p. 262-263). Somos lo que somos o sería mejor decir somos lo que nos hacemos gracias a las oportunidades que nos ofrecen los contextos y no debido a nuestros genes. Para ser humano, hay que vivir y crecer entre humanos, cooperando y ayudándonos. La cooperación es vital en la manera humana de vivir, como una característica de una vida cotidiana fundada en la mutua confianza y el mutuo respeto. Es decir, en la convivencia.

En la actualidad lo que necesitamos para recuperar lo que de humano ha perdido la humanidad es estar dispuestos a crear un mundo nuevo, un mundo de convivencia fundado en el respeto por sí mismo y por los otros. Un mundo humanizado donde se pueda llegar a ser *homo amans* viviendo como *homo amans*. Así de sencillo, o así de complejo se podría decir, como si de un fenómeno cuántico se tratase: o todo o nada. Lo más humano del ser humano es desvivirse por otro ser humano y no aprovecharse de él. Y en ese desvivirse por los otros vivimos preocupados sabiendo que nuestras acciones pueden repercutir en ellos de una manera o de otra. Y en esta preocupación surge la ética. El discurso de la educación inclusiva es un discurso eminentemente ético.

Desde nuestro punto de vista no existe educación sin compromiso ético, por eso la consecuencia lógica para cambiar de rumbo el camino trazado por un modelo educativo segregador y homogeneizante es la construcción de un modelo educativo que haga prevalecer el amor como lo más humano del ser humano. Es necesario proyectar un futuro mejor, y que lograrlo a mediano y el largo plazo, es un ejercicio de

inteligencia. La base de ese proyecto de futuro radica, a mi juicio, en el sentido que le damos a la economía. Porque la economía no se agota en un solo uso, sino que la economía, en palabras de Amartya SEN (2000), debe tener una meta situada más allá del beneficio monetario: su objetivo es crear una buena sociedad. Es decir, más allá del capital económico es necesario construir un capital ético. ¿Cómo se construye el capital ético de una sociedad? Mi respuesta es que sólo se puede conseguir por medio del mundo de valores que una sociedad comparte. ¿Cuáles son esos valores? Aquellos que se han ido construyendo desde la edad más temprana en la escuela.

En este sentido nos señala Humberto MATURANA (1994) que la ética se constituye en la preocupación por las consecuencias que tienen las acciones de uno sobre otro y adquiere su forma desde la legitimidad del otro u otra como un legítimo otro en la convivencia. Ojala cada uno de nosotros hiciera suyo este pensamiento y legitimáramos a cada persona como es y no como nos gustaría que fuera. Más aún, no sólo aceptemos esta idea sino que la aprovechemos en el campo de la educación y aprendamos de las diferencias humanas a humanizarnos. Donde lo humano incluya la diversidad de etnia, género, handicap, religión, enfermedad o procedencia y, a partir de ahí, tomemos conciencia de que no podemos, ni debemos, continuar marginando a las personas diferentes como algo ajeno a nosotros, como algo ajeno a uno mismo, porque si seguimos por ese camino estaremos legitimando la exclusión, como si las personas diferentes no pudiesen estar en el mundo de los humanos, sino en el mundo de "otro modo de ser humano". Sólo en el reconocimiento de las personas diferentes como personas radica hoy el sentido de la educación inclusiva.

Es cierto que vivimos en una sociedad competitiva e insolidaria dominada por una cultura hegemónica segregadora y homogeneizante que establece 'las normas de juego' donde las diferencias humanas son consideradas como defecto y lacra social. El problema radica en saber cómo pasamos de una sociedad competitiva e insolidaria (excluyente) a una sociedad de convivencia solidaria. Esta es la cuestión a resolver: ¿cómo podemos hacer cambiar el rumbo de los acontecimientos para que se produzca ese cambio de pensamiento (heterología) de que lo que realmente caracteriza al ser humano es la diferencia y no la homogeneidad? ¿Por qué cuesta tanto aceptar y comprender que lo más genuino del ser humano es la diversidad?

Hablar de convivencia es hablar de educación y para mí ésta supone un proceso de humanización y, por tanto, lleva implícito el respeto y la participación. Es como un deseo de compartir cosas juntas. Y en este compartir y vivir juntos nos transformamos unos y otros. Así debe ser el espacio educativo: un lugar donde se respeta al otro como legítimo otro u otra, un lugar donde todos participan juntos en la construcción del conocimiento y un lugar donde se convive democráticamente. Pero ¿cómo se aprende a convivir democráticamente? O ¿cómo se construye la convivencia democrática? Sencillamente conviviendo. Lo contrario es querer vivir en un espacio en contra de tus deseos.

La vida democrática en el aula no se impone nace de la convivencia y del respeto mutuo, si tú quieres que te respete el alumnado, respeta tú a los alumnos y alumnas. Es necesario respetarse mutuamente, pero para ello hay que vivir en el respeto. Y esta convivencia en el aula se construye día a día. El alumnado se transforma en la convivencia con el profesorado y con sus compañeros y compañeras. La base de la convivencia reside en las ganas que tengamos de compartir proyectos e

ilusiones conjuntamente y, por tanto, se han de abrir espacios donde los deseos e intereses se encuentren y coincidan con los de los alumnos y alumnas. Y en este compartir y vivir juntos nos transformamos unos y otros. Entiendo, por tanto la convivencia en el aula, como *'un tender la mano'* y si es aceptada, la convivencia se produce. Ahora bien tender la mano es un acto de confianza porque acepto el convivir con otro u otra. La confianza es el fundamento de la convivencia. Y sí educar es convivir, es necesario un proyecto educativo que nos enseñe a convivir. Por tanto necesitamos otro proyecto educativo que nos permita aprender a convivir como una oportunidad para la libertad y la equidad.

Desde esta perspectiva nuestro pensamiento es que la escuela pública en estos momentos necesita un nuevo proyecto educativo que haga realidad la educación inclusiva de todos los niños y de todas las niñas en sus aulas. Un nuevo modelo educativo que ha de construirse sobre la base de la comprensión de que todas las personas que acuden a la escuela son competentes para aprender. Aceptar este principio es iniciar la construcción de un nuevo discurso educativo al considerar la diferencia en el ser humano como un valor y no como defecto y, a partir de ahí renacerá una cultura escolar que al respetar las peculiaridades e idiosincrasia de cada niña y de cada niño evitará las desigualdades, una cultura de una escuela sin exclusiones. Necesitamos de un modelo educativo que nos ayude a conocer en qué consiste la humanidad de los seres humanos.

En mi vida como docente las palabras de Martin LUTHER KING han sido una constante: "I have a dream. Tengo un sueño, y es que los niños y niñas negros puedan ir a las mismas escuelas que los blancos y la blancas, las mismas viviendas, los mismos autobuses". Siempre he soñado con unas clases donde las

personas diferentes pudieran participar, convivir y aprender juntas y donde el profesorado se afanase en buscar las mejores estrategias para conseguir un currículum donde nadie se sintiese discriminado. Sin embargo debo decir, con tristeza que, acaso, la escuela no haya sido pensada para respetar las diferencias humanas. De ahí que sea necesario hablar de una nueva cultura. Una cultura, imprescindiblemente solidaria, cooperativa y respetuosa con la diversidad. Esta nueva cultura precisa de pedagogías y políticas diferentes (AISCONW, M. 2001) para cambiar las prácticas pedagógicas. Sin cultura cooperativa y solidaria es imposible hablar de educación inclusiva. Por eso es aconsejable revisar las prácticas educativas en nuestros centros e iniciar procesos de deconstrucción y construcción de los contextos escolares; es decir, construir una nueva cultura escolar o al menos darle un nuevo significado a la actual. Una cultura educativa inclusiva. Pero para construir dicha cultura, primero hay que soñarla.

Caminos para construir el sueño: la educación inclusiva

A veces pensamos que hay mucha confusión en torno a la educación inclusiva, puesto que se piensa que por el mero hecho de la presencia de un niño o niña con alguna excepcionalidad en las aulas en esa escuela se están realizando prácticas inclusivas. Pues no. Hay un gran error sobre la educación inclusiva cuando ésta es considerada como la 'educación especial' de la postmodernidad. La educación inclusiva no tiene nada que ver con la educación especial, sino con el hecho de construir una nueva escuela que de respuestas a todos los niños y niñas, y también a los jóvenes, sin excepción alguna.

Durante mucho tiempo se ha pensado que la educación inclusiva consistía en "integrar" niños y niñas con algún tipo de excepcionalidad en la escuela, pero sin que ello significara ningún tipo de cambio en la misma, y lo que era peor aún, sin que cambiase nada el pensamiento del profesorado ni su práctica educativa. La educación inclusiva es la lucha contra la segregación, porque lo que está en juego no es que las personas con capacidades diferentes aprendan más o menos estando con el resto de los niños y niñas, sino que la escuela pública tiene que ofrecer otro modelo educativo cuya finalidad principal es aprender a pensar y aprender a convivir. Es decir, una educación intercultural que sea capaz de educar a una ciudadanía comprometida con la diversidad, que comprenda, defienda y promueva las diferencias humanas como valor y derecho, a la vez que desarrolle la convivencia democrática entre las diferentes culturas del aula.

Somos conscientes de que no hay un solo modo de entender la educación inclusiva ni tampoco el concepto de fracaso escolar, pero sí debemos compartir unos principios siempre que hablemos de educación inclusiva que nos diferencie de otras prácticas no inclusivas, aunque sean denominadas como tales. Sencillamente para poder entendernos.

En el mundo de la educación hablar de inclusión es hablar de justicia y, parece lógico, que para construir una sociedad justa y honesta sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma. Para ello es imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores e investigadoras contraigamos el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad (AINSCOW, M. 2010). La justicia como equidad para atender a la ciudadanía

que se encuentra en desventaja en nuestras escuelas (RAWLS, J. 2002).

También sabemos que el fracaso escolar es una realidad en nuestras escuelas y conocemos quiénes son los que fracasan (se suele hablar de un treinta y tanto por ciento de fracaso escolar). Sabemos, asimismo, las variables que suelen ir asociadas al fracaso escolar, pero de nada vale saber todo esto si después no se interviene para eliminar el fracaso. Todo esto lo sabemos, pero lo que no debemos aceptar es que las cosas son así y nada se puede hacer para evitar el fracaso escolar.

Solemos entender por fracaso escolar no acabar la enseñanza obligatoria satisfactoriamente pero no hablamos de fracaso académico, sino de fracaso de este o aquel sujeto que no responde a la propuesta curricular de la institución escolar. Sin embargo yo pienso que el fracaso escolar es el fracaso de la escuela con unas consecuencias perversas sobre algunos individuos porque se les priva del derecho que tienen a la educación obligatoria. Por tanto identifico fracaso escolar con fracaso académico.

La cosa como yo la veo es como sigue: hay una normativa escolar con unos conocimientos imprescindibles que todo el alumnado tiene que superar. Si la supera logramos el éxito escolar, si no se supera se fracasa. Claro, se identifica éxito y fracaso con el individuo y no con el sistema, por eso nunca se piensa en cambiar el sistema cuando éste no da respuesta a la diversidad de personas que acuden a él. Si el éxito es un ajuste entre las expectativas y las posibilidades que la escuela ofrece, el fracaso escolar representa un desajuste entre la variabilidad de alumnado y las respuestas educativas que ofrece la escuela a la diversidad. Y aunque perfeccionemos el sistema siempre habrá algunos desajustes entre la oferta curricular y las

peculiaridades del alumnado. No debemos olvidar que tener éxito escolar no es garantía de éxito educativo, sino de éxito escolar.

Cuando esto ocurre ¿qué se suele hacer? Al considerarse que el fracaso se debe al individuo y no al sistema en lugar de transformar la escuela se hacen terapias psicopedagógicas sobre los sujetos, cuando el fracaso escolar es la manifestación clarísima de la incapacidad de la escuela de dar respuesta a la diversidad de alumnado. Y aunque se sabe que esto no funciona se mantienen dichas terapias porque es preferible la exclusión de unos pocos que la transformación de la escuela para darle respuesta a todos y todas. No se trata de saber en qué fallan algunos alumnos y alumnas sino en qué falla el sistema que no sabe darle respuesta a este alumnado diverso.

Hablar de fracaso escolar, por tanto, es hablar de en qué fracasa la escuela. En este sentido estamos hablando de evaluar a la escuela y no a los sujetos. Y eso es 'harina de otro costal'. El fracaso escolar lo que pone de manifiesto, a mi juicio, es que necesitamos construir una nueva escuela. Una escuela que no excluya a nadie ni por el género, ni por la hándicap, ni por la religión, procedencia o enfermedad. Necesitamos una nueva cultura escolar. De eso se trata cuando hablamos de escuela inclusiva: de transformar las pedagogías de la escuela actual para darle respuesta a la diversidad de niños y niñas y de jóvenes que hay en nuestras instituciones educativas.

Tomar conciencia de la necesidad de construir modelos educativos más equitativos para superar este fracaso escolar supone un cambio de mentalidad que pasa, imprescindiblemente, por rechazar que el origen del mismo sea debido sólo a las peculiaridades de cierto alumnado y a sus familias y debemos poner la mirada en las barreras que impiden

el aprendizaje y en cómo eliminarlas. Es decir, en las causas estructurales que producen el fracaso escolar más allá de los estudios psicopedagógicos de algunos sujetos que lo único que hacen es excluirllos. No nos queremos dar cuenta que para combatir el fracaso escolar no hay que tomar medidas 'milagrosas' con determinados alumnos o alumnas, sino romper con el modelo educativo que origina ese fracaso.

En este sentido, a veces, se suele decir que ya disponemos de muchos estudios que señalan como posibles causas al sistema educativo, al centro y al aula, pero son estudios cuantitativos, y lo que hace falta son estudios cualitativos donde los propios protagonistas nos narren qué es lo que pasa. Los datos cuantitativos tienden a agrupar la información indicando los factores que intervienen pero no las razones que lo producen, por ejemplo nos indican que hay contextos que condiciona este fracaso, pero hay que realizar estudios que nos introduzca en dichos contextos. No podemos quedarnos tranquilos afirmando que la culpa la tienen algunos niños y niñas y ciertos adolescentes que son unos vagos, sino que sabemos que hay una multiplicidad de factores. Se necesitan investigaciones que den la voz a quien realmente debe tenerla que son los alumnos y alumnas. De lo que se trataría es de indagar en la vida escolar, familiar, de su barrio, y de la sociedad en general y cómo influye en la vida del alumnado y en su deseo de aprender. Sólo así podremos hablar de una escuela que legitima a cada alumno y alumna como es y confía en sus competencias cognitivas y culturales. Saber cuáles son las barreras que impiden el respeto, la participación y la convivencia de algunas niñas y de algunos niños en el aula, es, precisamente, el compromiso ético del discurso de la cultura de la educación inclusiva. Más aún, el compromiso ético es la lucha contra las desigualdades y la segregación, incluso más allá de nuestra propia existencia, a partir de los principios éticos en los que creemos, aunque no

haya ningún margen "razonable" de que obtengamos algún éxito en nuestro esfuerzo, sólo el valor simbólico de estar siempre en lucha contra la discriminación, porque mientras haya un alumno o una alumna en una clase que haya perdido su dignidad y no sea respetada como es, ni participe en la construcción del conocimiento con los demás ni conviva en condiciones equitativas a sus compañeros y compañeras, no habremos alcanzado la educación inclusiva. Es decir, sólo lograremos que el sistema educativo sea excelente cuando las diferencias sean consideradas un valor y no un defecto y las aulas se conviertan en comunidades de convivencia y aprendizaje. Que es tanto como decir que las aulas se conviertan en unas unidades de apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organice ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa.

Desde la segunda mitad del siglo XX, en los sistemas educativos de los países de las democracias neoliberales, se instauró *la igualdad de oportunidades* como el mecanismo para compensar los desequilibrios existentes en nuestras aulas; sin embargo, las desigualdades persisten. Por eso nos parece más justo, democrático y humano hablar de *oportunidades equivalentes*, ya que es lo que debe garantizar un sistema educativo de calidad para que todo el alumnado obtenga el máximo de sus posibilidades. El concepto de equidad, en este sentido, añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Sólo así podremos hablar de una escuela que legitima a cada alumno y alumna como es y confía en sus competencias cognitivas y culturales. Saber cuáles son las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje de algunas niñas y de algunos niños en el aula, es, precisamente, el compromiso ético de la escuela pública. Más aún, el compromiso ético es la lucha contra las desigualdades y

la segregación, incluso más allá de nuestra propia existencia, a partir de los principios éticos en los que creemos, aunque no haya ningún margen 'razonable' de que obtengamos algún éxito en nuestro esfuerzo, sólo el valor simbólico de estar siempre en lucha contra la discriminación. La consolidación de una sociedad democrática no radica en ofrecer 'programas' para los colectivos y personas diferentes, sino en establecer políticas orientadas a erradicar la exclusión. Por eso se necesita una sociedad donde la diferencia sea considerada un mecanismo de construcción de nuestra autonomía y de nuestras libertades y no una excusa para profundizar en las desigualdades políticas, económicas, culturales y sociales (BARTON, L. 2008).

La educación inclusiva ha sido -y es- una de las preocupaciones centrales de las políticas educativas de las democracias neoliberales al requerir de la escuela y de su profesorado una adecuada preparación para acoger a todos los niños y niñas:

"El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras...Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves..."(Conferencia de Salamanca. UNESCO, 1994, página 59-60).

La cosa está muy clara estamos hablando de derechos y la escuela inclusiva consiste en que todos los niños y niñas, y todos los jóvenes del mundo tienen derecho a la educación. Pero no a una educación cualquiera, sino a una educación de calidad. NO que nuestro sistema educativo tenga derecho a cierto tipo de niños o jóvenes. Es el sistema educativo de cualquier país el que debe cambiar para contemplar a la variedad de niños y

jóvenes que pueden llegar a ella y no al revés. En esto consiste la educación inclusiva, en cambiar los sistemas y no las personas. Sin embargo, no se ha tenido muy claro de qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva. El rango distintivo por excelencia para saber que estamos hablando de educación inclusiva es la conceptualización que adopte el profesorado de la noción de *diferencia*. Porque de la percepción que tenga aquél del alumnado y de los procesos de aprendizaje van a depender los modelos educativos que ponga en juego: el respeto a las diferencias del alumnado, en la búsqueda de la equidad educativa, es de un valor extraordinario en nuestras escuelas, entendiéndola no sólo como igualdad de oportunidades sino como igualdad de desarrollo de las competencias cognitivas y culturales, es decir, hablamos de oportunidades equivalentes. Igualdad en la diversidad es la expresión más acorde con nuestro pensamiento de equidad dado que cada individuo debe recibir en función de lo que necesita y no recibir todo el mundo lo mismo (currículum común vs currículum idéntico). En este sentido FRASER y HONNETH (2006) subrayan que cuando hablamos de aceptación y respeto a las diferencias, de lo que hablamos en realidad es de justicia social y por eso se necesitan políticas de redistribución (para superar las injusticias socioeconómicas) en un caso, o de reconocimiento en otro (para superar las injusticias de orden sociocultural), para que la equidad, los derechos y la justicia social no sean meros artificios discursivos en una sociedad donde, al parecer, no hay lugar para todos y todas, aunque la UNESCO hable de *Escuela para todos* (UNESCO, Jotiem, 1990; Salamanca, 1994 y Dakar, 2000).

El concepto de equidad, en este sentido, añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Esta diferencia lejos de ser un obstáculo se ha de considerar como una oportunidad de

aprendizaje (AINSCOW, M. 2001). Pero las personas diversamente hábiles no suelen tener las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto del alumnado (NUSSBAUM, M. 2006) e incluso, cuando aquellas se encuentran incluidas dentro de un aula, suele ocurrir lo que denomina Iris Marion YOUNG (2000) una "exclusión interna", originándose 'zonas de discriminación'. Juntos en la misma clase pero discriminados por el currículum.

Nadie como Robert BARTH (1990), profesor de Harvard, describía la diferencia como valor:

"Yo preferiría que mis hijos estuvieran en una escuela en la que se desearan las diferencias, se les prestara atención y se celebraran como buenas noticias, como oportunidades de aprendizaje. La cuestión que preocupa a mucha gente es: '¿Cuáles son los límites de la diversidad a partir de los cuales una conducta es inaceptable?... Pero la pregunta que me gustaría que se planteara más o menos es: ¿Cómo podemos hacer un uso consciente y deliberado de las diferencias de clase social, género, edad, capacidad, raza e intereses como recursos para el aprendizaje?'... Las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje. Las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable. Me gustaría que nuestra necesidad compulsiva de eliminar las diferencias se sustituyese por un interés igualmente obsesivo por hacer uso de ellas para mejorar la enseñanza. Lo importante de las personas –de las escuelas—es lo diferente, no lo igual" (BARTH, R.1990, pp. 514-515. Cit. STAINBACK, S. y STAINBACK, W. 2001, p. 26).

Esta anhelada escuela democrática del profesor BARTH nos recuerda la deseada escuela de FREIRE (1993) donde la

pedagogía de la esperanza es considerada como el antídoto contra la pedagogía de la exclusión.

Inevitablemente hablar de inclusión nos lleva a hablar de exclusión. Parece lógico, si deseamos que la escuela pública sea inclusiva, saber cuáles son las causas que están originando que no lo sea. En un contexto más amplio sobre exclusión social hemos aprendido que se trata de un proceso estructural y no coyuntural, por el que a determinada ciudadanía se les niega el derecho a participar en las estructuras sociales, políticas, económicas, laborales y también educativas de un contexto concreto (NUSSBAUM, M. 2006). En este sentido se suele establecer una estrecha relación entre exclusión social y educativa, siendo la primera más general y la segunda más específica. Y lo peor no es que el *apartheid* educativo continúe existiendo, sino que se silencia o suele presentarse como algo inevitable. De ahí que sea necesario hablar de una nueva cultura. Una cultura, imprescindiblemente solidaria, cooperativa y respetuosa con la diversidad. Este sería nuestro punto de apoyo para construir una nueva escuela pública

Hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden que haya niños o niñas que no aprenden en sus aulas. ¿Cuáles son las barreras que están impidiendo que algunos niños y algunas niñas, y algunos jóvenes, no sean respetados en su diferencia, no participen en la construcción del conocimiento conjuntamente con los demás y no convivan y aprendan en la misma clase?

A nuestro juicio, las barreras que están impidiendo la participación, la convivencia y el aprendizaje en la escuela son las siguientes:

- a) Políticas (Normativas contradictorias)

- b) Culturales (conceptuales y actitudinales)
- c) Didácticas (Enseñanza-Aprendizaje)

a) Barreras Políticas: *Leyes y normativas contradictorias*

La primera barrera que impide el aprendizaje y la participación de alumnado en las aulas, y que está obstaculizando la construcción de una escuela pública sin exclusiones, son las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes, por un lado hay leyes que hablan de *Una Educación Para Todos* (UNESCO, 1990) y, simultáneamente, se permiten *Colegios de Educación Especial*. Por otra parte se habla de un currículo diverso y para todos y, a la vez, se habla de adaptaciones curriculares. Hay leyes que hablan de la necesidad del trabajo cooperativo entre el profesorado y en otras se afirma que el profesor de apoyo debe sacar a los niños y a las niñas fuera del aula común. Todo este tipo de contradicciones de política educativa obscurecen la construcción de la escuela inclusiva. La administración educativa debe ser coherente entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales y autonómicas y la puesta en práctica de las mismas. El apoyo de las políticas tiene que ser compatible con las prácticas educativas inclusivas, si realmente aquellas pretenden servir de apoyo y no mermar los esfuerzos del profesorado.

b) Barreras Culturales: *La permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatoria entre el alumnado (etiquetaje)*

Una segunda barrera que impide la inclusión es la cultura generalizada en el mundo de la educación de que hay dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, 'normal' y el 'especial' y, lógicamente, se tiene el convencimiento de que éste último requiere modos y estrategias diferentes de

enseñanza, de ahí que se hayan desarrollado distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración. Para llegar a esta dicotomización se han empleado gran cantidad de tiempo y esfuerzo buscando una clasificación diagnóstica para determinar quién es 'normal' y quién 'especial', pese al hecho de que hay gran cantidad de investigaciones que indican que dichos diagnósticos y clasificaciones se hacen de manera poco fiable (STOBART, G. 2010). A pesar de las buenas intenciones del profesorado por denominar a las personas con capacidades diferentes como 'necesidades educativas especiales' más que una ayuda este tipo de lenguaje lo que genera es un estigma. Y lo mismo ocurre cuando se habla de evaluación diagnóstica más que una ayuda para mejorar la educación de las personas diversamente hábiles es un etiquetaje que produce mayor segregación y discriminación. Hay que romper la cultura de la desconfianza que genera este tipo de diagnósticos, porque cuando se habla de capacidades se suelen centrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en subrayar aquellas y no en superarlas.

En este sentido los conceptos de inteligencia y de diagnóstico clásicos han ejercido un papel de discriminación y segregación. Últimamente también el de 'adaptaciones curriculares'. Por ello para derribar esta barrera hemos de dejar claro qué entendemos por inteligencia y qué entendemos por diagnóstico y, por supuesto, qué significa adaptar el currículum.

¿Qué entendemos por inteligencia? Tradicionalmente se ha pensado que cada ser humano viene a este mundo predeterminado biológicamente (infradotado, dotado, superdotado). En este sentido se ha considerado la inteligencia como un atributo o como una propiedad individual independiente del contexto de cada persona, cuando en

realidad sabemos que los seres humanos venimos a este mundo de manera inacabada, nos acabamos a través de la educación y la cultura. La inteligencia, como la deficiencia, se construye gracias a la cultura, o a la ausencia de la misma, y a la educación. ¿La inteligencia es cuestión de genes o de oportunidades?

Tradicionalmente, y de modo intencionado, se ha querido confundir inteligencia con Cociente de Inteligencia cuando el CI es una herramienta para clasificar y discriminar a la población, nunca para comprender al ser humano. La inteligencia no es una cosa, sino un proceso. Y tal vez, como nos recuerda MATURANA (1994), está mal formulada la pregunta en qué consiste la inteligencia y lo que debemos preguntarnos es cómo nos hacemos inteligentes los seres humanos. Nadie nace con una cantidad de inteligencia. En contra de lo que nos han enseñado los genes no determinan por si solos nuestros rasgos físicos y de personalidad (G + E). En lugar de ello interactúan (G x E) en un proceso dinámico y permanente que modula y pule de forma continua al individuo -desarrollo dinámico- (SHENK, D. 2011). No se es inteligente y por eso disponemos de esta capacidad para aprender, sino que al aprender nos hacemos inteligentes.

Relacionado con el concepto de inteligencia se encuentra también el concepto de diagnóstico. Tradicionalmente se ha considerado el diagnóstico como una 'vara de medir' etiquetando a las personas diversamente hábiles como enfermos-retrasados-subnormales-deficientes, configurando una subcategoría humana, la minusvalía (Paradigma Deficitario). Esta concepción de diagnóstico no ofrece ninguna posibilidad de cambio en las personas, es un diagnóstico, fragmentado, estático, determinista, clasificador. Nosotros diríamos que no es un diagnóstico, es un castigo: *"así eres y debes resignarte,*

porque así seguirás siendo el resto de tus días". Sin embargo, nuestro pensamiento es que el diagnóstico no es algo negativo. Al contrario el diagnóstico es como el umbral del conocimiento, es como una puerta abierta a la indagación y al descubrimiento: a la búsqueda.

El diagnóstico nos dice cómo se encuentra esta o aquella persona en este momento, pero en modo alguno sabremos cómo estará mañana y menos si su desarrollo depende de la educación y de la cultura. El desarrollo humano no consiste sólo en señalar lo que uno es ahora, sino lo que puede ser con la ayuda educativa de los demás. El desarrollo depende del devenir. Es algo que está por hacer. Es decir que el desarrollo depende de la oferta educativa, y si ésta es de calidad, el desarrollo será de calidad. De ahí el carácter educativo y ético del diagnóstico. Por eso el diagnóstico al orientarnos de las competencias cognitivas y culturales del alumnado requiere que el profesorado cambie sus sistemas de enseñanza.

No podemos olvidar que cuando diagnosticamos a un sujeto A, como tal o cual, y proponemos una modalidad educativa estamos marcando *su destino* hacia una dirección u otra, hemos de estar muy seguros en lo que diagnosticamos y, sobre todo, en saber buscar las estrategias pedagógicas adecuadas para resolver la situación problemática concreta. Una persona puede presentar dificultades cognitivas, o lingüísticas, de comportamiento o de autonomía, pero debemos saber con qué modelo pedagógico se pueden subsanar. Hay que evitar la actitud 'enfermiza' de clasificar y establecer normas discriminatoria entre el alumnado (etiquetaje) y pensar que con ello ya se resuelve la situación.

Además de estas barreras políticas y culturales existe un cúmulo de barreras didácticas que están impidiendo la inclusión. Entre ellas señalaremos las siguientes:

c) Barreras Didácticas: *Procesos de enseñanza-aprendizaje*

Expresadas las anteriores barreras, y si somos capaces de superar la dicotomización entre personas que aprenden y que no aprenden, podremos centrarnos en las barreras didácticas que dificultan la construcción de una escuela sin exclusiones. Voy a ir anotando cada una de ellas y cómo salvar dichas barreras.

Primera: *La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Cuando el aula No es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje.*

En el contexto de la educación inclusiva, el aula se concibe como un espacio cultural y público que debe reflejar la cultura, valores y finalidades de la escuela, y donde el profesorado se entrelaza con el alumnado en un conjunto de interacciones que les permite construir el conocimiento de manera compartida, formando una comunidad de convivencia y aprendizaje. Y esto sólo será posible si todo el alumnado tiene la oportunidad de intercambiar sus experiencias (diálogo), de intercambiar puntos de vista diferentes, realizando tareas de manera cooperativa y solidaria donde se establecerán unas normas de convivencia democrática y, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y significación para hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca).

En estas aulas el profesorado planifica la clase como una unidad, donde todo el alumnado sabe que puede haber algún compañero o compañera con dificultades para el aprendizaje, pero que si le ayuda, va a superarlas, transformando las dificultades en posibilidades de aprendizaje. Por tanto, toda el

aula se convierte en una unidad de apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organiza ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa. Sin embargo, en raras ocasiones podemos observar en nuestras escuelas que los iguales actúan de manera cooperativa, muy al contrario, lo habitual es que los iguales contribuyan a la exclusión de las personas diferentes ya que las relaciones entre ellos suelen ser escasas y cuando las hay éstas suelen ser de menosprecio o de ignorancia. Siendo este uno de los primeros factores de discriminación.

Segunda: *El currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Ruptura con las adaptaciones curriculares.*

En relación con el currículum hemos de decir que en el sistema tradicional éste se basa en dar información y reglas para aprender dicha información. En la escuela inclusiva debe ser un currículum que no produzca desigualdades ni educación de baja calidad, por tanto ha de ser un currículum que, ahondando en las diferencias del alumnado erradique las desigualdades, y haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes. Este modo de interpretar el currículum escolar como patrimonio para todos los niños y niñas evitará el fundamentalismo curricular, es decir la imposición de un currículum idéntico para todo el alumnado. El qué ha de aprender el alumnado y el cómo ha de realizarse ese aprendizaje es la base del currículum escolar.

¿Entonces, es factible generar procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula donde puedan aprender todas las niñas y todos los niños juntos independientemente de sus peculiaridades cognitivas, culturales, étnicas o religiosas?

La respuesta a este interrogante ha supuesto dos concepciones contrapuestas y enfrentadas de prácticas educativas. Una, la de aquellos profesionales que defienden la idea de que las instituciones escolares han de ofrecer un currículum común y otra, la de quienes piensan que el currículum ha de ser doble. Didácticamente hablando esto significa decidir a priori el ofrecer a determinado alumnado una educación de menor calidad, renunciando a unas expectativas de aprendizaje al hacer una adaptación curricular, ya sea escrita o no, con lo cual, lógicamente, ni alcanzarán los mismos resultados ni se desarrollarán en función de sus peculiaridades. Se interpretan las adaptaciones curriculares como reducción del currículum, eliminando objetivos o eliminando contenidos, sin haber llevado a cabo los enriquecimientos prescriptivos de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Las adaptaciones curriculares no son la solución y no sólo no han resuelto el problema, sino que hay estudios que ponen de manifiesto que han generado más barreras (AINSCOW, M. 2004; LÓPEZ MELERO, M. 2004, YOUNG, I.M. 2000) al sentirse totalmente desconectados de lo que hacen sus iguales, incluso ocupando un lugar diferenciado en el aula, formándose 'zonas de discriminación' (la mayoría del tiempo se dedican a copiar de un libro o a hacer una lista de ejercicios inconexos inútiles para el aprendizaje y sólo sirven para tenerlos entretenidos).

Nuestra propuesta, sin caer en un optimismo pedagógico ciego -y siguiendo el pensamiento de VYGOTSKY (1995) de que la cognición depende de la cultura-, mantenemos unas razonables expectativas en las posibilidades cognitivas de los seres humanos: todas las personas están capacitadas para aprender. Lo único que se necesita es una educación adecuada. Y ésta sólo se consigue convirtiendo las aulas en comunidades democráticas de aprendizaje transformando las

dificultades en posibilidades (FREIRE, 1993, nos diría 'posibilidades de mejora'). Desde nuestro punto de vista el *método de proyectos* (William KILPATRICK, 1918 y John DEWEY, 1971) reúne las condiciones necesarias para conseguirlo, y concretamente el método de *proyectos de investigación* del Proyecto Roma nos aleja de aquella idea aristotélica de la enseñanza libresca y nos introduce completamente en la construcción social del conocimiento (LÓPEZ MELERO, M. 2004). Dicha metodología favorece el aprendizaje autónomo de todo el alumnado, mediante la toma de decisiones reales y el desarrollo de las estrategias para "*aprender a aprender*", tales como: planteamiento de situaciones problemáticas y explicación de las mismas, búsqueda de información, trabajo compartido en grupos heterogéneos, comunicación horizontal, conocimiento y comprensión del entorno, etc. Nos interesa el desarrollo del proceso lógico de pensamiento, el saber crear itinerarios mentales en los niños y niñas, más que el resultado. Es, por tanto, una actitud de búsqueda permanente y de indagación dialógica (WELLS, G. 2001).

Tercera: *La organización espacio-temporal: lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo a la actividad a realizar. Una organización ad-hoc.*

Es muy común que a medida que se avanza en las prácticas inclusivas aparezcan dificultades en la organización de los centros y contradicciones en las actuaciones del profesorado, precisamente porque no hay consolidada una cultura educativa inclusiva. Esta cultura inclusiva debería comprender, al menos una adecuada formación en el equipo directivo con la inclusión y una buena formación en la educación participativa, una manera distinta de construir el conocimiento (socio-constructivismo) evitando el doble currículum en las aulas, un buen conocimiento del trabajo por proyectos, la formación

de grupos heterogéneos y trabajo cooperativo entre el alumnado así como participación de la comunidad escolar en los valores inclusivos.

El trabajo por *proyectos de investigación* requiere una transformación del aula, tanto en los agrupamientos como en la concepción del tiempo y del espacio. La enseñanza interactiva y el trabajo por grupos heterogéneos han de ser la nueva estructura organizativa del aula. Ésta se organizará de tal manera que el alumnado se ayude mutuamente y, aunque el alumnado que 'no ofrezca dificultades' (si es que éste existe) sea un soporte importante para aquellos que sí las tengan. Toda el aula se convierte en una unidad de apoyo. Es decir, en una escuela sin exclusiones se requiere de una organización cooperativa de acuerdo a la diversidad de aprendizajes del alumnado (modelo competencial), creándose una nueva cultura en el aula donde el alumnado deja de ser un consumista de conocimientos, individualmente, y se convierte en un amante de la cultura compartida con el profesorado y con sus iguales, donde, además, se establezcan unos criterios de racionalidad y de científicidad en función del alumnado que haya en esa clase, buscando la heterogeneidad en los grupos de trabajo y no la homogeneidad, estableciendo el apoyo dentro del aula y no fuera para evitar las frustraciones y comparaciones, el respeto a los distintos modos y ritmos de aprendizaje, la construcción del conocimiento de manera compartida, la sintonía de acción entre el profesorado de apoyo y el profesorado, etc. Así el aula se convierte en una comunidad de convivencia y aprendizaje.

Cuarta: *La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. Del profesor como técnico-racional al profesor como docente-investigador.*

Educar, desde los principios del Proyecto Roma, es enriquecer la competencia de reflexión y acción del discente, a través de los sistemas de comunicación, de las normas y valores, de manera cooperativa y solidaria. O como bien dice MATURANA (1999), educar es un proceso de transformación en la convivencia, porque es en el espacio de la convivencia que el ser humano conserva, o no, lo que tiene de humano. Por eso los espacios educativos deben ser espacios donde se produzca la reflexión y la acción en la convivencia y el profesorado debe saber crear esos ambientes de aprendizaje para que alumnado y profesorado, conjuntamente, lleguen a ser ellos mismos a través del actuar en convivencia.

Si queremos hablar de escuela inclusiva el profesorado ha de cambiar su mentalidad y en lugar de pensar en el sujeto de aprendizaje, en sus peculiaridades y en su entorno familiar, ha de hacerlo en cómo cambiar los sistemas de enseñanza. Esto implica rechazar las explicaciones de fracaso escolar que se centran exclusivamente en subrayar que son debidas a las características de determinado alumnado y de sus familias y, por el contrario, se requiere analizar qué obstáculos están impidiendo la participación y el aprendizaje de algunos niños y niñas en la escuela.

El profesorado es pieza fundamental para el cambio en las escuelas. Desde nuestra experiencia en formación en centros podemos asegurar que la clave en los procesos de inclusión es el profesorado. Por un lado, sus creencias, sus actitudes y sus acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión. Por otro, si los modelos de enseñanza implica a todo el profesorado del centro o a la gran mayoría, o a unos pocos. El profesorado suele resistirse a cambiar sus procedimientos de enseñanza, pero cuando es un cambio en todo el profesorado, las resistencias son menores. Y ello se ha producido porque el

profesorado ha recuperado su dignidad volviendo a tener respeto a si mismo y a su profesión. En este sentido el papel del equipo directivo es fundamental. Por eso una estrategia muy importante para fomentar los procesos de inclusión en centros es desarrollar sistemas educativos donde el profesorado se sienta apoyado y estimulado para seguir trabajando en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los niños y niñas de la clase. A veces ocurre que estamos asesorando a dos o tres centros simultáneamente bajo el mismo modelo pedagógico y, sin embargo, en unos casos el profesorado está feliz y contentísimo de los resultados y en otro, todo son obstáculos y dificultades. Pues bien, la razón radica -pensamos- en la actitud, en la creencia en unos casos en las competencias del alumnado y en otros no.

El profesorado debe tener claro su propia visión del mundo y es el valor que para él tiene la educación. Es decir, cuál es el modelo de sociedad que desea construir y qué tipo de ciudadanía pretende formar con el modelo educativo de su colegio. Siendo conscientes de que sus acciones repercuten muy directamente sobre el destino del alumnado y no es ingenuo construir un currículum u otro. Si esto lo tenemos claro podremos entender que hay modelos educativos que restringen las posibilidades de acceso al conocimiento al alumnado y otros la favorecen y, lógicamente, ello genera consecuencias, en el primer caso de exclusión y en el segundo de inclusión.

Quinta: *La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado. De las escuelas antidemocráticas a las escuelas democráticas.*

Necesitamos una educación en valores cuya finalidad sea formar una ciudadanía responsable y ésta no puede ser una labor única y exclusiva del profesorado, sino que debe ser una

tarea compartida entre las familias, el profesorado y los demás agentes educativos (ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, etc.) máxime cuando se trata de la educación intercultural. Esta corresponsabilidad educativa, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para nuestros hijos e hijas, es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos. Aprenderemos juntos, familias y profesorado, a comprender y valorar el papel que a cada cual nos corresponde en la educación de nuestros hijos para hacer frente a una sociedad que tiene como valores importantes la competitividad, la insolidaridad y la ausencia de respeto a la diversidad. Sólo se rompe con ese modelo de educación antidemocrática viviendo en democracia en la escuela y los dos valores que define una situación democrática son la libertad, que genera la virtud de la tolerancia, y la igualdad que produce la solidaridad entre todos y todas. Por eso la convivencia en la escuela y la educación inclusiva es una oportunidad única para la libertad y la igualdad, es decir, para la construcción de la democracia.

Educación inclusiva, escuelas democráticas

Definitivamente estamos en el umbral de una nueva cultura y de una nueva civilización; pero si a esta nueva civilización no le acompaña una nueva ética y una nueva actitud mental; es decir, una nueva cultura, ¿no estaremos asistiendo al ocaso de nuestra propia existencia como seres humanos? En este mundo deshumanizado *¿cómo se puede reconciliar la Humanidad consigo misma?*

Pensamos que hoy más que nunca, esta reconciliación sólo se puede lograr a través de la educación y la cultura. Sólo así

podríamos 'construir el sueño' de una sociedad más respetuosa y tolerante, más democrática y más humana.

Ahora bien, no se trata de una mera utopía ni de nada abstracto el proponer una escuela donde se viva en democracia, en convivencia y en respeto. Nosotros, los docentes, nos movemos en un espacio de realidad y no de verdad. Y lo que hay que conservar es ese espacio de convivencia en la democracia. Si no hay convivencia y participación no puede haber ni crecimiento humano ni aprendizaje. La democracia es el espacio de convivencia en la cooperación, en el respeto mutuo y en la no obediencia; es decir, en la preocupación por los otros, y así es como surge el ethos democrático. Como dice Adela CORTINA: "el ethos democrático equivale a decir individuo moral, cultural, socialmente autónomo. Sin esta responsabilidad democrática, la democracia declina. La difusión hegemónica de la personalidad democrática es el único fundamento de la democracia, su única posible garantía". (CORTINA, A. 1997).

La democracia sólo se puede dar en la diversidad. La democracia necesita de actitudes y comportamientos democráticos para ser democracia. Y, en relación con las personas de capacidades diferentes, este ethos democrático requiere que se les respete y se les comprenda en su diferencia, sin marcar desigualdades. Cuando no se entiende el valor de la igualdad como respeto a la diferencia se produce la tiranía de la igualdad, que es un trato idéntico a cada persona sin contemplar sus peculiaridades cualitativas. A veces la aplicación del principio de igualdad de oportunidades te lleva a la inequidad educativa.

Hay que evitar caer en la tiranía de la normalización. El establecer normas generales sin contemplar las peculiaridades

personales representa más un acto de poder o de imposición que de comprensión y respeto a la diversidad. Así que cuando una ciudadana o un ciudadano no se acomoda a la norma impuesta, no se analiza la norma para comprobar si es perjudicial o no, sino que se le exige a la persona con algún tipo de hándicap que cambie y si no es así se intenta que se adapte a ella. Así en un mundo donde se valora la habilidad física y un cuerpo 'perfecto' una persona en silla de ruedas empieza a relacionarse con una gran desventaja. Si esta persona no se acomoda a ese espacio físico, no sólo no se humaniza el espacio, sino que se le subraya su incapacidad para moverse por él y por tanto su inadaptación al medio. De ahí que sea necesario un cambio cultural donde sean los sistemas los que cambien y no las personas. "Por consiguiente, el cambio se debe situar en la sociedad y no en el individuo. Para que los discapacitados adquieran el status de ciudadano que los otros ya disfrutan, se necesita una legislación contra la discriminación, que consagre y proteja sus derechos" (BARNES, 1991. Cit. por BARTON, L. 1998, p. 173).

Cuando una escuela toma conciencia de este hecho, y abre espacios de participación, es entonces cuando se define por un modelo de educación para la convivencia democrática y para la mejora de la calidad de la enseñanza. Será entonces y sólo entonces cuando se subraye en el currículum institucional que la calidad de la enseñanza va a venir determinada por la calidad de las relaciones que se establezcan entre familia y profesorado para buscar en sintonía, soluciones conjuntas a las situaciones problemáticas que se produzcan en la convivencia diaria de la vida escolar, respetando a cada uno como es y no imponiéndole los modelos educativos de la cultura dominante. Un currículum democrático, en oposición con el currículum oculto (TORRES SANTOMÉ, J. 2005), por medio del cual las personas aprenden significativamente en qué consiste la justicia,

el poder, la dignidad, la democracia. Las personas tienen acceso a una variedad de información y aprenden a respetar, incluso, a aquellas otras personas que no tienen el mismo punto de vista que ellas en algunas temáticas (APPLE y BEANE, 1999). Cuando hablamos de convivencia democrática, hablamos de convivir democráticamente desde la participación y el respeto mutuo a los distintos roles que han de desempeñar las familias y el profesorado para entenderse y buscar soluciones conjuntas en la noble tarea de la educación de sus hijas e hijos para entre ambos formar una ciudadanía culta, demócrata, justa y libre.

En este proceso de aprendizaje compartido, las familias aprenderán a través del asesoramiento del profesorado cómo tienen que "educar" a sus hijos e hijas en sintonía con el aprendizaje más formal de la escuela, para que entre ambas instituciones se logre una educación para la autonomía personal, social y moral. Tener una vida autónoma es un derecho de toda la ciudadanía, derecho a saber decidir por sí misma, en una sociedad abierta y plural, su estilo y modo de vida. Este derecho, se consigue procurando una educación de calidad. Y esto sólo se logrará desde el diálogo, desde la comprensión y desde la participación institucional.

Si las familias y el profesorado gozan del derecho a la plena participación, podemos esperar que se desarrollen en ellos actitudes que le impulsarán a enfrentarse crítica y positivamente no tanto con las autoridades jerárquicas cuanto con los problemas propios de la vida escolar y social. Si la convivencia democrática es una forma de maduración social, es evidente la importancia que tiene vivir democráticamente el proceso educativo en las aulas. No se trata de dar la sensación de vivir democráticamente, sino que se debe actuar democráticamente propiciando un espacio de participación real en la toma de decisiones. Al hacer esto no se están

haciendo concesiones gratuitas, por parte del profesorado, ni al alumnado ni a las familias; al contrario, se está actuando dentro de los justos límites y dentro de las dimensiones reales de lo que tiene que ser el educar en la democracia y para la democracia. Nosotros pensamos que es ahí donde radica el verdadero sentido del profesional de la educación, al dejar de ser sólo un mero transmisor de conocimientos y un socializador de actitudes y comportamientos hacia una sociedad que lo único que le interesa es producir y reproducirse en el modelo económico, y se convierte en un educador que busca, de manera compartida, en qué consiste la verdad, la belleza y la bondad y, por supuesto se afana en buscar el sentido que tiene este mundo. La educación de hoy es un proyecto de cultura, de solidaridad y de humanización.

Que quede bien claro que cuando hablamos de escuela pública, como una escuela sin exclusiones, no hablo de educar "para" la democracia, ni para la libertad ni para la justicia, sino de educar "en" la democracia, en la libertad y en la justicia. No se trata de enseñar lo que es la democracia y la participación, sino de vivir democráticamente desde la diversidad. Procurar que a lo largo de todo el proceso educativo la niña y el niño actúen como personas libres y responsables, es educar en la democracia, en la justicia y en la libertad. Precisamente, formar una ciudadanía para que aprenda a participar en la vida pública de la sociedad en la que vive, se convierte en uno de los principales objetivos de la escuela pública.

La democracia no puede ni debe ser una entelequia para camuflar la ideología, sino una práctica diaria en la familia, en la escuela, en el barrio y en todos los lugares y momentos de nuestra vida cotidiana. Buscamos, en consecuencia, una escuela comprometida en la recreación de una democracia participativa y en la convivencia de un pluralismo de ideas

(APPLE y BEANE, 1999). Nuestra democracia formal aún no tiene escuelas democráticas auténticas. La escuela pública y sus enseñantes tienen el compromiso de hacer posible una escuela democrática y una educación para la emancipación y ésta se conseguirá cuando a ella acudan todas las niñas y todos los niños sin exclusión alguna.

A veces el desinterés de las familias por el mundo académico y el ambiente en los propios contextos influye en el aprendizaje que realizan los alumnos y alumnas dentro y fuera de la escuela. Por ello para evitar la exclusión hemos de aprender juntos, familias y profesorado, a comprender y valorar el papel que a cada cual nos corresponde en la educación de nuestros hijos e hijas para hacer frente a una sociedad que tiene como valores importantes la competitividad, la insolidaridad y la ausencia de respeto a la diversidad. Sólo se rompe con ese modelo de educación antidemocrática viviendo en democracia en la escuela y los dos valores que definen una situación democrática son la libertad, que genera la virtud del respeto y de la tolerancia, y la igualdad, que produce la solidaridad.

La educación para la convivencia democrática y participativa nos abre la esperanza para la construcción de un proyecto de sociedad y de humanización nueva, donde el pluralismo, la cooperación, la tolerancia y la libertad serán los valores que definan las relaciones entre familias y profesorado, entre profesorado y alumnado y entre profesorado y comunidad educativa, donde el reconocimiento de la diversidad humana está garantizado como elemento de valor y no como lacra social.

En fin para poder construir esa escuela sin exclusión es necesario culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas pedagógicas inclusivas. Con las prácticas pedagógicas simples no se puede

lograr una escuela sin exclusiones, se hace necesaria una pedagogía más compleja donde las personas y las culturas diferentes puedan 'aprender a aprender'. Nosotros, como hemos apuntado anteriormente, lo venimos haciendo en el Proyecto Roma a través de lo que denominamos *proyectos de investigación*, que son un modo de aprender en colaboración (LÓPEZ MELERO, M. 2004). También hay otras prácticas pedagógicas ejemplares en este sentido tales como El Programa de Desarrollo Escolar (*School Development Program*) del profesor James COMER de la Universidad de Yale (COMER, 1968,1998, 2001) o el programa de las Escuelas Aceleradas (*Accelerated schools*), surgidas también en EEUU en 1986 por el profesor Henry LEVIN de la Universidad de Stanford. No podemos olvidar tampoco el conjunto de proyectos denominados Educación para Todos (*Education For All*) impulsados por los profesores Robert SLAVIN y Wade BOYKIN (1996 2001) desde el Centro de investigación para la educación del alumnado en riesgo en la Universidad Johns HOPKINS de EEUU. Todos estos son ejemplos de que la escuela sin exclusiones es posible, tan sólo es cuestión de tener una actitud de iniciar procesos de cambio y transformación. Ejemplos hay, ahora corresponde que estemos dispuestos a ponerlos en práctica.

Un ejemplo de escuela democrática: El Proyecto Roma

El Proyecto Roma es una experiencia de educación en valores y nace como una actividad de grupo. Un grupo humano formado por familias, por mediadoras y mediadores y por profesionales de diferentes niveles: Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad preocupados por el incumplimiento en la escuela pública de los principios de la cultura de la diversidad. En principio era un proyecto de investigación entre España e Italia, de ahí su nombre. Hoy en día es una de las líneas de

investigación que venimos desarrollando desde 1990 en el Grupo de Investigación que dirijo (HUM-246).

Los pilares científicos en los que nos fundamentamos hace que nuestra práctica educativa recupere su auténtico sentido desde la consistencia epistemológica de Jürgen HABERMAS y, más concretamente, desde su *Teoría de la Acción Comunicativa* (1987), hasta la metodología más coherente con dicho pensamiento como es la concepción de investigación-acción de Stephen KEMMIS (1988), pasando por la concepción de la inteligencia en Alexander LURIA (1974, 1980), como desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y, la consiguiente teoría antropológica de Lev VYGOTSKY (1977 y 1979), sobre el desarrollo y el aprendizaje, así como la síntesis más actualizada del pensamiento de los dos autores anteriores que, a nuestro juicio, representa Jerome BRUNER (1988, 1990 y 1997), al considerar la educación como una forma de culturización en el ser humano donde educador y educando se educan juntos en un encuentro dialógico (Paolo FREIRE, 1990). Todo ello aderezado por el pensamiento de la Biología del Conocimiento de Humberto MATURANA (1992, 1994), como la Biología del Amor que caracteriza al desarrollo y a las acciones humanas como consecuencia de una enorme serie de causas que se interrelacionan e interactúan en un mundo de redes emocionales.

Sustentamos nuestra práctica en los siguientes principios: el respeto a las peculiaridades del alumnado (todo el alumnado es competente para aprender: proyecto confianza), la construcción del conocimiento de manera social a través del trabajo cooperativo (proyectos de investigación), convertir nuestras aulas como si fuese un cerebro (el contexto es el cerebro: zonas de desarrollo y aprendizaje. Proceso lógico de pensamiento), las relaciones interpersonales entre familias,

profesorado y alumnado y la mejora de la calidad de vida en la clase (calidad de la enseñanza: democracia en las aulas) y el respeto a la diferencia como valor (las diferencias étnicas, de religión, de hándicap, de procedencia, etc., mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje). Sólo así, pensamos, podremos hacer de nuestra clase una comunidad de convivencia y aprendizaje.

Humanización, democracia y emancipación son los pilares fundamentales que sustentan nuestro modelo y su defensa el objetivo prioritario del mismo, donde la confianza en las competencias cognitivas y culturales de todas las personas y de las culturas minoritarias aviva nuestro deseo e interés en aportar ideas y pensamientos que ayuden en la construcción de una nueva cultura escolar que humanice un poco al mundo deshumanizado en el que nos encontramos y que nos arrastra irremisiblemente a pensar que *'las cosas son como son y nada se puede hacer ante ello'*. Sólo cuando esto se comprende, se actúa. Y eso es lo que venimos haciendo este grupo de personas desde 1990, actuar. Actuar para transformar los contextos.

Cuando nosotros hablamos de escuela pública nos referimos a ese espacio donde van todos los niños y niñas, y también los jóvenes, y reciben una educación pública, donde nadie es discriminado ni por el género, ni por la etnia, ni por el hándicap, ni por la religión, ni por la procedencia. Los fundamentos de esta educación son las leyes universales, nacionales y autonómicas que la ciudadanía elige libremente y no depende del ideario de instituciones religiosas o de otra índole que deciden quiénes pueden estar dentro y quienes fuera de ella. Asumir esto es estar dispuesto a defender el proyecto educativo democrático que emana de los Derechos Humanos (1948) y de los Derechos del Niño (1989) donde la libertad, la igualdad/equidad y la justicia

son los principios por excelencia. La educación pública, lo mismo que la sanidad y la justicia, son bienes universales que debemos preservar igual que debemos hacerlo con los ríos, las montañas y con la naturaleza, en general. La escuela pública es un bien básico, necesario y universal. Por eso, la mejor manera de darle sentido a la escuela pública es cuando aquella está al servicio del bien común y de las personas y colectivos más necesitados de la sociedad. Pues bien este patrimonio hoy está en peligro. Y lo está porque el neoliberalismo en todas sus políticas se han encargado de desnaturalizar todos estos principios y ha hecho ver a la sociedad que la función central de esta escuela es la transmisión de conocimiento. El problema actual de la escuela pública es, precisamente, el éxito de la escuela transmisora.

En el Proyecto Roma desarrollamos el currículum escolar de una manera muy diferente a como se suele hacer en las escuelas. Nuestra preocupación es saber *qué* debe de aprender nuestro alumnado y *cómo* debemos enseñarlo. Este es nuestro sentido del currículum escolar, y para nosotros esto no es sólo una cuestión académica sino ética, porque no tiene que ver sólo con los contenidos, sino, también, con lo que nos vamos configurando a través de los mismos y cómo vivimos todo este proceso, porque en las clases no sólo se aprenden unos contenidos sino un modo de convivir (MATURANA, H. 1994). Por eso no es ingenuo ofrecer unos contenidos u otros ni un modo de construirlos u otro, porque ello va configurando nuestra personalidad. De ahí que afirmemos que la doble finalidad de la escuela sea *aprender a pensar* y *aprender a convivir* a través de los sistemas de comunicación, de las normas y valores que establezcamos en nuestras clases.

En las clases del Proyecto Roma los procesos de enseñanza y aprendizaje se construyen a partir del análisis de situaciones

problemáticas⁷⁸ vividas por el alumnado, donde los conceptos, fenómenos, hechos e ideas fundamentales a aprender son para buscar estrategias que les permita resolver esas situaciones problemáticas. Esta es la aventura curricular que recorre nuestro alumnado al transitar de lo que sabe a lo que no sabe, pero que debe saber. Esta construcción social del conocimiento la llevamos a cabo en grupos heterogéneos cuyos componentes son interdependientes y comparten una serie de cosas, tales como: un espacio y unos propósitos comunes, unos materiales de aprendizaje y unos cargos que implican cierto grado de responsabilidad y unas normas de entendimiento donde se reflexiona sobre una tarea común (JOHNSON, D.W, JOHNSON, R. y HOLUBEC, E.J., 1999). Nuestro alumnado deja de pensar que aprender es 'hacer deberes', para comprender que a la escuela se va a construir el conocimiento con sus compañeros y compañeras. Más aún, en este proceso el alumnado va responsabilizándose de su modo de aprender y es capaz de autorregularlo ("*aprender a aprender*" y "*aprender cómo aprender*"). Mientras esto no se entienda se seguirá dividiendo el conocimiento en más y más fragmentos de disciplinas inconexas y descontextualizadas para ser memorizadas y, más tarde, medidas/evaluadas, impidiendo que el alumnado aprenda a enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana siguiendo un proceso lógico de pensamiento y de manera interdisciplinar.

El profesorado debe valorar lo que el alumnado ha comprendido por sus acciones y no a través de lo que ha retenido o memorizado. De ahí que el papel del docente no puede ser el de mero transmisor de unos conocimientos

⁷⁸ El aprendizaje que subyace en el Proyecto Roma es un aprendizaje basado en situaciones problemáticas (AbSP) y no en problemas. Porque el problema se sitúa en la persona y nosotros nos centramos en transformar los sistemas y no sólo las personas.

pasados que ha de aprender de memoria el alumnado, sino que debe enseñar a construir el conocimiento que aún no existe. Pensamiento éste que ya tenía muy claro Michael de MONTAIGNE en el siglo XVI: "que el preceptor no pierda de vista cuál es el fin de sus desvelos; que no ponga tanto interés en enseñar a su discípulo la fecha de la ruina de Cartago como las costumbres de Escipión y Aníbal; ni tanto en informarle del lugar donde murió Marcelo como en hacerle ver que allí encontró la muerte por no haber estado a la altura de su deber. Que no ponga tanto interés en que aprenda los sucesos como en que sepa juzgarlos" (de MONTAIGNE, M. 2007, p. 115). Saber algo de memoria no significa que se sabe, sino que se ha retenido en la memoria. Y prosigue este autor: "Las abejas extraen el jugo de diversas flores y luego elaboran la miel, que es producto suyo, y no tomillo ni mejorana: así las nociones tomadas a otro, las transformará y modificará para con ellas ejecutar una obra que le pertenezca, formando de este modo su saber y su discernimiento" (de MONTAIGNE, M. 2007, p. 110).

Todo esto hace que el trabajo del docente sea más creativo y original, pero también más exigente al convertir sus clases en verdaderas comunidades de convivencia y aprendizaje, donde todas las niñas y niños dispongan de oportunidades equivalentes para participar en la construcción del conocimiento basado en el aprendizaje dialógico (FREIRE, 1993). En el aprendizaje dialógico el mundo de significados depende de la calidad de las interacciones que se produzcan en el aula. Este modo de construcción del conocimiento de manera social a través del diálogo no es una actividad solitaria sino cooperativa. La cultura escolar no es sólo acumulación de contenidos, sino que implica la propia construcción de las herramientas de la mente, esta construcción se realiza cuando los niños y las niñas disfrutan siendo partícipes del mundo que uno genera con los demás. Ser partícipe significa trabajar en

grupo, tomando o adquiriendo responsabilidades, compartiendo tareas y retos propios de grupo. No consiste, afirma CAZDEN (1991) en '*socializar los asientos sino el aprendizaje*', dado que cada uno cumple una función de responsabilidad. No es lo mismo trabajar en grupo que estar agrupados. El aprendizaje compartido genera inteligencia compartida, el grupo se enriquece cognitivamente porque el origen de la inteligencia es social.

En fin, el profesorado debe ir haciendo consciente al alumnado que está aprendiendo a construir ese gran proyecto común que es la convivencia democrática en su clase y con los libros de textos va a ser muy difícil lograrlo. "En conclusión mi deseo es que el universo entero sea el libro de nuestro escolar" (de MONTAIGNE, M. 2007, p. 116).

Enseñar a indagar y a investigar es algo que define al profesorado del Proyecto Roma y esto, a nuestro juicio, sólo lo podemos conseguir a través de proyectos de investigación porque consideramos que la indagación es el fundamento del aprendizaje. La idea de *proyecto de investigación* no es la de tema en sentido tradicional, y que, secuencialmente, el alumnado aprende uno tras otro, tampoco es una taxonomía de objetivos que ordenadamente han de alcanzar, sino que es algo dinámico, que, primero se imagina (pensamiento) y después se construye cooperativamente (acción). Es, por tanto, una actitud de búsqueda permanente y de indagación dialógica (WELL, G. 2001). Por eso, el método de proyectos, nos aleja de aquella idea aristotélica de la enseñanza libresca y nos introduce en la construcción social del conocimiento. Partimos de la identificación, descripción y comprensión de la situación problemática construyendo una serie de aprendizajes significativos y relevantes de esa parcela de la realidad. Donde el docente 'presta' una especie de ayuda a la actividad

constructiva de significados llevada a cabo por el alumnado. Estos procesos de intercambio se convierten en la creación de *zonas de desarrollo próximo* (VYGOTSKY, 1979) y en esas zonas nuestra ayuda se ajusta, en cantidad y calidad, a las necesidades requeridas por los grupos y nada más. Para ello partimos del *nivel de desarrollo inicial* en el que se encuentra el alumnado, planteando nuevos retos asequibles más allá de ese nivel inicial hacia un posible *nivel de desarrollo potencial*, para que cada grupo llegue a la culminación del proyecto de manera autónoma mediante la toma de decisiones reales y el desarrollo de las estrategias para "*aprender a aprender*", tales como: planteamiento de situaciones problemáticas y explicación de las mismas, búsqueda de información, trabajo compartido en grupos heterogéneos, comunicación horizontal, conocimiento y comprensión del entorno, etc.

Los proyectos de investigación no son ni contratos de trabajo, ni centros de interés, ni Unidades Didácticas clásicas, sino que son un modo de *aprender a aprender en cooperación*, donde, partiendo de *una situación problemática*, surgida de la curiosidad y del interés del alumnado, -no del profesorado-, y de los conceptos previos que aquél tiene de la situación problemática (Nivel de Desarrollo Actual), emerge una o varias investigaciones compartidas por los grupos que se hayan constituido en el aula. Estos grupos deben ser lo más heterogéneos posibles y cada uno, desde sus puntos de vista y desde sus necesidades, establece las estrategias y los procedimientos que van requiriendo para conseguir aquello que pretendían (Nivel de Desarrollo Potencial), para lo cual deben construir algo (Plan de operaciones). Y entre ambos niveles se produce todo el 'montaje' de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Zona de Desarrollo Próximo. VYGOTSKY, 1979). Es decir, son un modo de "*aprender a pensar y de aprender a convivir*", donde el debate dialógico (FREIRE, P. 1993) que

acompaña a todo el proceso inclina/ayuda al profesorado y al alumnado a llegar a un consenso antes de tomar cualquier decisión (HABERMAS, J. 1987). Con este procedimiento de trabajo lo que pretendemos es que las niñas y los niños sean conscientes de su propio proceso de pensar a través de procesos de reflexión y autocorrección; pero también pretendemos que construyan sus criterios y puntos de vista personales para modificar sus pensamientos y sus acciones y, en consecuencia, para fortalecer su competencia para tener juicios correctos y para aprender a tratarse entre sí de manera razonable y respetuosa.

Ahora bien, en una comunidad de indagación y de aprendizaje de este tipo, para llevar a cabo esta metodología se han de dar una serie de cuestiones previas:

Primera: Las clases comienzan conociéndonos

Lo esencial del procedimiento de trabajo por proyectos de investigación es el esfuerzo común por aprender unos de otros que, en esencia, es la zona de desarrollo próximo, porque supone la ayuda del otro o la otra para el desarrollo personal, pero no se puede aprender si no nos conocemos. La base de los procesos de enseñanza y aprendizaje en nuestras clases radica en cómo realicemos este conocimiento. Por eso desde los primeros días construimos juntos una 'matriz' de cómo pensamos, cómo hablamos, cómo sentimos y cómo actuamos. Es, a modo de una primera evaluación diagnóstica, cómo desvelamos nuestra historia personal, nuestras reflexiones, nuestros lenguajes, nuestras emociones y nuestras acciones. Pero, ¿qué pasa en nuestras cabezas cuando pensamos, cuando hablamos, cuando sentimos y cuando actuamos? ¿Qué ocurre en nuestro cerebro para entender y comprender a los demás? Lo que nos interesa en estos momentos es que vayan construyendo sus

herramientas mentales. Es decir, enseñarles a pensar para que actúen correctamente y de ahí que hagamos de las clases la simulación de un cerebro (cerebro social), puesto que el aprendizaje es mucho más rico si aprendemos a resolver las situaciones problemáticas de manera cooperativa; porque lo que nos hace más competentes cognitiva y culturalmente son nuestras interacciones en el aula y no la cantidad de información que se almacena. Es decir, la mente humana tiene una génesis social. En esta génesis el uso de herramientas ha tenido una excepcional relevancia. Y, sobre todo, el uso de herramientas de naturaleza simbólica. El mundo de los signos ha transformado en profundidad la vida mental. La mente humana evolucionada es una mente que trabaja con signos y con significados.

Segunda: Aprendemos que la clase es como un cerebro

En relación con el aprendizaje, es muy común que el profesorado parta de una serie de creencias, construidas históricamente, de cómo aprende el ser humano. Nos referimos a que hay una serie de teorías implícitas en el profesorado de cómo se produce el aprendizaje y, de acuerdo a dichas teorías, se suele enseñar. Pero una cosa es saber cómo se aprende y otra muy distinta es saber cómo hacerlo para que todo el alumnado sin distinción aprenda. ¿Cómo lo hacemos nosotros? Las niñas y los niños construyen su clase como si fuera un cerebro ("El contexto es el cerebro". LURIA, 1986). Es decir, que en clase hay una serie de zonas de desarrollo y de aprendizaje, a saber: Zona para Pensar (Cognición y Meta-cognición), Zona de Comunicación (Lenguaje), Zona del Amor (Afectividad) y Zona de la Autonomía (Movimiento/Acción). Cada grupo, para elaborar su proyecto de investigación, hace un recorrido por estas zonas de desarrollo y aprendizaje (que no son Rincones),

siguiendo el proceso lógico de pensamiento: pienso-hablo-siento/amo y actúo.

Tercera: *Se consensuan las normas de convivencia*

El alumnado, además de saber que va a la escuela a *aprender a pensar* correctamente, sabe que se aprende con otros y otras, por tanto, va a *aprender a convivir*. Desde la confianza y el respeto despertado en los primeros días se construye la convivencia en el aula y para ello son necesarias establecer unas normas de convivencia desde la *libertad* y desde la *equidad*. De este modo acordamos nuestras normas (asamblea, grupo...). Pero no como una relación de 'cosas' que se pueden o no hacer, sino desde la toma de conciencia de que el cumplimiento de las normas hace posible que en la clase se vivan los valores. Por el contrario, el incumplimiento de ellas impide lograr una educación en valores. Los valores no se enseñan, se viven. Este es el valor moral de los valores. Sólo así aprenderemos a construir la democracia en nuestras clases a través de los disensos se llega al consenso (HABERMAS, J. 1987).

Cuarta: *Y se produce la distribución de responsabilidades*

Este modo de concebir el aula como un lugar para aprender a pensar y reflexionar correctamente desde la confianza, el respeto, el diálogo y la convivencia democrática requiere que tanto el alumnado como el profesorado, adquieran su responsabilidad (corresponsabilidad) en la tarea que hayamos decidido realizar para darle respuesta a la situación problemática. Habrá responsabilidades en todo el proceso, aprenderán a ser: coordinador o coordinadora, portavoz, secretaria o secretario y responsable de material. En la constitución de los grupos heterogéneos para la elaboración de los proyectos de investigación, los dos criterios que vamos a

tener en cuenta van a ser que todos hayan desempeñado a lo largo del curso estas funciones y, además, que todos los niños y niñas de la clase hayan estado alguna vez trabajando juntos.

En consecuencia, la metodología en el aula depende del modelo de escuela que deseamos construir. En nuestro caso una escuela democrática, intercultural, laica, inclusiva, pública, educativa... y, lógicamente, lo estamos consiguiendo a través de *los proyectos de investigación*.

Los proyectos de investigación están relacionados con la planificación cognitiva y cultural; es decir, con esa capacidad que tenemos las personas de hacer planes, de buscar, de indagar, de experimentar, de construir. En este sentido, los proyectos los vemos siempre desde dos ámbitos: desde el *Ámbito del pensar* y desde el *Ámbito del actuar*; y en su desarrollo siempre seguimos una secuencia lógica. El proceso, en síntesis, es el siguiente:

1º *Asamblea Inicial*. El origen de cualquier proyecto surge cuando se toma conciencia en la clase de que hay una situación problemática y ésta invita a la participación de todo el alumnado. Partimos de sus curiosidades epistemológicas y de su mundo de intereses. Nunca de los intereses del profesorado. Es el momento en el que se socializan los aprendizajes y se despierta el deseo por aprender (motivación). Entre todos y todas van viendo *qué saben* y *qué necesitan saber* para resolver la situación problemática y se le pone título al proyecto. Para responder a los preguntas de lo que necesitan saber se elabora un Plan de Acción en grupos heterogéneos.

2º *Plan de acción y grupos heterogéneos*. Es el momento de planificar tanto los aprendizajes genéricos como los específicos. Nos referimos con aprendizaje genérico a aquél que

pretendemos que consiga todo el alumnado a través del proyecto y con aprendizaje específico a aquél otro que va a ayudar a mejorar a cada persona en algún aspecto en particular. Cada grupo, como estrategia, hace una construcción -mural, maqueta, cuento, revista, etc.,- que le permita resolver las dudas planteadas en la asamblea, para ello debe planificar esa construcción en compañía del docente siguiendo el proceso lógico de pensamiento, a saber: qué necesitan de los procesos cognitivos y meta-cognitivos, del lenguaje y sistemas de comunicación, de la afectividad, normas y valores, y de la autonomía para la construcción. Cuando termina de planificar el docente el plan de acción con un grupo, sigue con otro y así con todos los grupos de clase. Y, después, los grupos continúan su indagación de manera autónoma.

3º Acción. Todo lo planificado hay que hacerlo. Es el momento de intercambios e interacciones en el aula para lograr darle solución a la situación problemática. El docente sigue el proceso de trabajo de cada grupo y le ofrece la ayuda que requiera para reconducir sus reflexiones y acciones. Pero siempre actúa a demandas. Una vez terminada la construcción en la que está comprometido cada grupo, cada uno de ellos recopila y narra todo lo que han aprendido en ese proyecto y elabora un *mapa de aprendizaje* como síntesis de esos aprendizajes.

4º Asamblea Final. Es el momento de evaluar el proceso de trabajo realizado por cada uno de los grupos y proponer nuevos proyectos. Cada portavoz cuenta qué planificaron, qué dificultades han tenido en el proceso y, cómo las han resuelto, qué respuestas han encontrado a las dudas de la asamblea y propone el mapa de aprendizaje que han elaborado como síntesis de sus aprendizajes. Cuando todos los grupos han terminado de exponer y debatir sus proyectos, se realiza el

mapa de aprendizajes de la clase donde tiene que estar reflejado todo lo que han aprendido entre todos los grupos; y este mapa único y común es el que cada niña y cada niño tiene en el libro que van construyendo a lo largo del curso. Con todos los interrogantes de los grupos surge un nuevo proyecto de investigación y de este modo se sigue investigando... y aprendiendo. La base del aprendizaje en nuestras clases es la investigación. Sin ella no hay aprendizaje.

Adoptar una metodología u otra no es ingenuo. Los métodos de enseñanza siempre son un camino elegido, *a priori*, de cómo hacer posible que el alumnado aprenda lo que debe aprender; pero sólo sabremos que esto se consigue *a posteriori* cuando reflexionemos si la dinámica de clase ha permitido que todo el alumnado lo consiga. Lo realmente importante en una escuela que enseña a su alumnado a pensar y a convivir es que éste logre un aprendizaje que no esté basado en la acumulación de información, sino en la reflexión y en la acción.

El aprendizaje por comprensión es un proceso complejo, donde el alumnado desarrolla su propio proceso lógico de pensamiento al adquirir, experimentar y construir nuevos conocimientos. La comprensión tiene que ver con el pensamiento y con la acción; o sea, con la capacidad para pensar flexiblemente con lo que uno conoce y con la experimentación para conocer. No tiene que ver con la utilización de estructuras mentales rígidas para 'pensar' y decidir, sino con la capacidad de sintonizar y dialogar con las situaciones problemáticas de la vida cotidiana. Por eso es muy importante que el profesorado reflexione sobre su metodología de aula. Desde nuestra experiencia, podemos decir que la metodología de proyectos de investigación nos está ayudando a conseguir un alumnado más culto, librepensador, dialogante,

capaz de respetar las ideas de los demás y más coherente y honesto, más democrático y humano.

... Y al final mi compromiso personal y profesional

Mis palabras nos pueden llevar a pensar que la utopía existe. Efectivamente la utopía existe y para mí es una democracia sin fronteras. Soy utópico, porque la educación es utopía, y la utopía yo la considero como esa añoranza hacia un mundo mejor. En ese sentido deseo ser utópico ¿acaso es posible una educación en valores desvinculada de una dimensión utópica? La utopía no puede morir. Si se secan los manantiales utópicos, la vida de los seres humanos se transforma en un desierto donde sólo florecerían el conformismo, la apatía, la trivialidad y el oportunismo: la deshumanización. Esta visión del concepto de utopía unido a los términos de respeto, justicia y dignidad humana, rompen con el concepto peyorativo de la utopía como algo irrealizable, y se inserta en el vivir y en el convivir humano como algo que *'no es, pero que podría ser'* (pragmautópico, dice EISLER, R. 1995). Así es como el poeta hace visible, con su mirada poética, lo que ha quedado oculto por la historia, ya que revela aspectos y dimensiones de lo humano que habiendo sido fundamentos del vivir humano, han quedado escondidas bajo otras en la transformación cultural de la humanidad, pero que no han desaparecido y con sus emociones y sentimientos nos hacen sentir qué mundo queremos vivir. Más aún, nos devuelve la ilusión y la responsabilidad de elegir qué mundo queremos vivir, como un mundo de respeto, cooperación, justicia, tolerancia, bajo la emoción fundamental del amor. Sin embargo, la globalización económica está unida a la ciencia ficción al mostrarnos un mundo de enajenación cultural, abusos, jerarquías, agresión, discriminación y obediencia. Vivimos bajo *"la injusticia*

globalizada (SARAMAGO, J. 2000), donde la competitividad, el individualismo, la intolerancia, la injusticia, etc., son los (contra) valores que imperan y caen como una losa contra aquellos que luchan contra la globalizada injusticia.

Este modelo educativo nuevo que convierta al ciudadano y ciudadana en una persona crítica de resistencia (José SARAMAGO, 2000) gira en torno a la idea central de creernos que somos capaces de generar nuevas cuestiones para canalizar la energía necesaria para disponer de un nuevo enfoque moral que contrarreste a las instituciones y a las fuerzas que están haciendo de nuestras vidas y de la sociedad en la que vivimos un verdadero infierno. Por eso somos libres si tenemos las ideas claras para hacer una opción. Y yo he hecho una opción política y educativa. Opción política y educativa es tomar una postura frente a la realidad social; es no quedar indiferente ante la justicia atropellada; es no permanecer indiferente ante la libertad conculcada o ante los derechos humanos violados; es luchar contra la injusticia de la trabajadora o el trabajador explotado; es denunciar permanentemente la falta de respeto hacia la mujer, la intolerancia política, religiosa, étnica o de hándicap. En fin, tomar partido por la justicia, por la libertad, por la democracia, por la ética y por el bien común es opción política y es hacer política. Opción política y educativa es luchar por la cultura de la Diversidad frente a la cultura del hándicap y esta es mi ideología y mi vida: la Cultura de la diversidad es mi compromiso ideológico y educativo. La situación mundial es tal que hay que tomar postura. No hacerlo, seguir diciendo que no vale la pena, *total para qué...* es ser cómplice de lo que está pasando.

Mi compromiso político y educativo nace precisamente de esta aspiración mía y de este deseo de colaboración en la

construcción de un nuevo modelo educativo que rompa con el principio neoliberal por excelencia del "*homo sapiens*" y nos traslade al "*homo amans*", como verdadero objetivo de un modelo educativo que se compromete en defender los Derechos Humanos y la legitimidad de cada cual en su diferencia. Y, como GANDHI advirtió, es una mentira pretender ser no violento y permanecer pasivo ante las injusticias sociales. La responsabilidad política y educativa no radica en afirmar que 'yo ya cumplo con mis deberes', sino en hacer que los cumplan quienes no los cumplen (Ethos democrático).

Ciertamente, debo reconocer que es difícil pensar o imaginar un mundo diferente; pero no nos queda otra opción. Si es necesario hay que hacerlo. Lo necesario es antes que lo importante, y esto es necesario, precisamente porque la evolución humana se encuentra en una encrucijada y la tarea fundamental de los pensadores y científicos no es sólo la de describir y de alertar de los males que se nos vienen encima, sino de comprometernos con la búsqueda de modelos educativos que permitan, desde la misma escuela como agente de transformación social, otro modo de organización de la sociedad del siglo XXI, que nos eleve en la promoción y el desarrollo de nuestras diferencias como seres humanos sin producir desigualdades. Un proyecto nuevo alternativo sólo será viable si somos competentes para concebir una nueva sociedad donde se conjuguen los principios de igualdad (como igualitarista, en el sentido que lo utiliza BOBBIO (1996)), de libertad y tolerancia, procurando respetar a cada cual según sus peculiares necesidades y *no según su clase social*.

Más allá del valor simbólico e incluso más allá de la denuncia y repulsa a la escuela segregadora y homogeneizante que se pueda encontrar en este escrito, he de anunciar mi compromiso profesional y personal en la construcción de una escuela sin

exclusiones unida por los valores humanos de cooperación y solidaridad que frene el despliegue feroz del individualismo y la competitividad que se generan en la escuela neoliberal. Hemos de buscar un nuevo modelo educativo que humanice al mundo deshumanizado que se ha venido configurando en la segunda mitad del siglo XX y hagamos que el siglo XXI sea el siglo de la educación y del humanismo.

Acaso el verdadero descubrimiento en el ser humano no consista en buscar nuevos paisajes sino en poseer nuevos ojos (PROUST, 1997). Eso es lo que yo he hecho durante toda mi vida, mirar de otra manera a las personas y culturas consideradas socialmente como "diferentes". ¿De qué manera? De aquella que me ha hecho a mí crecer como persona.

Quiero terminar este artículo haciendo un recuerdo a la muerte de Eduardo GALEANO y no lo puedo hacer mejor que recordando uno de sus pensamientos.

"Cuenta Eduardo GALEANO que estaba con un amigo suyo, Fernando BIRRI, un tipo muy lindo, cineasta latinoamericano, de esos que Pablo FREIRE quería, o sea locamente sano y sanamente loco, que está más loco que sano pero... bueno, nadie es perfecto. Decía que estaban juntos Eduardo y Fernando con estudiantes en Cartagena de Indias, en Colombia. Entonces un estudiante le preguntó a Fernando que ¿para qué sirve la utopía? Y Fernando BIRRI le dio la siguiente respuesta: "... que ¿para qué sirve la utopía? Es una pregunta que yo me hago todos los días, yo también me pregunto para qué sirve la utopía. Porque la utopía está en el horizonte y entonces si yo ando diez pasos la utopía se aleja diez pasos, y si yo ando veinte pasos la utopía se coloca veinte pasos más allá; por mucho que yo camine nunca, nunca la alcanzaré. Entonces para qué sirve la utopía, para eso para caminar" (Eduardo GALEANO, 1993).

Referencias Bibliográficas

AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. Y WEST, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid. Narcea

AINSCOW, M.(2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea

AINSCOW, M. (2010): "Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas". En GAIRIN, J., y ANTÚNEZ, S. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Volters Kluwer.

APPLE, M., y BEANE, J (1999): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata

BARTON, L (1998):_*Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata

BARTON. L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.

BOBBIO, N (1996): *Derecha e Izquierda. Razones y significados de una distinción política*. Madrid: Taurus.

BRUNER, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

BRUNER, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

CAZDEN, C. B. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

COMER, J. (1968). *Comer school development program*. Yale. Yale University

COMER, J. (2001). *School that develop children. Prospects*, 12 (7), 1-10

CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos el mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

DECLARACIÓN DE SALAMANCA (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. España.

DEWEY, J. (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires. Losada

EISLER, R. (1996): *El cáliz y la espada. La alternativa femenina*. Cuatro Vientos, Martínez de Murguía, editores. Madrid.

FRASER, N., y HONNETH, A. (2006): *¿Redistribución o Reconocimiento?*. Madrid: Morata.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: siglo XXI.

FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós. MEC.

FREIRE, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.

GALEANO, E. (1993). : *Las palabras andantes*. Madrid: Siglo XXI.

GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

HABERMAS, J. (1987a). *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Madrid: Taurus

HABERMAS, J. (1987b). *Teoría de la Acción Comunicativa II*. Madrid: Taurus

JOHNSON, D.W, JOHNSON, R. y HOLUBEC, E.J.(1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

KEMMIS, St. y R. McTAGGART. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.

KILPATRICK, W. (1918). *The project method*. Teachers College Record, 19, pp. 319-335

LEVIN, H (1994). *Accelerated schools alter eight years*. Palo Alto, CA: Stanford University, Accelerated schools project

LÓPEZ MELERO, M. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe.

LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.

LURIA, A. R. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.

LURIA, R.A., LEONTIEV, A. N. VYGOTSKY, L (1986): *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal

LURIA, R.A. (1997): *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal

MATURANA, H. (1994). *El sentido de la humano*. Santiago de Chile: Dolmen.

MATURANA, H. (1994): *Amor y Juego. Fundamentos olvidados del ser humano*. Instituto de Psicoterapia. Santiago de Chile. Chile.

MATURANA, H. (1999): *Transformación en la convivencia* Santiago de Chile: Dolmen.

MONTAIGNE, Michael de (2007). *Los ensayos (según la edición de 1595 de Marie de Gournay)*. Prólogo de Antoine Compagnon. Edición y traducción de J. Bayod Brau. Colección Ensayo 153. 1738 páginas. Quinta edición. Barcelona: El Acanalado.

NUSSBAUM, M.(2005): *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Madrid: . Mínimo Tránsito. A. Machado Libros.

NUSSBAUM, M.(2006): *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.

ONU (1948): *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París, 10 de diciembre de 1948.

ONU (1989): *Convención de los Derechos del Niño*. 20 de noviembre de 1989. París.

PROUST, M. (1997): *En busca del tiempo perdido*. Madrid: Alianza

RAWLS, . (2002): *Justicia como equidad*. Madrid:Tecnos

SARAMAGO, José. (2002): *El hombre duplicado*. Madrid: Alfaguara.

SEN, A. (2000).: *Desarrollo y libertad*. Madrid: Planeta

SHENK, D (2011): *El genio que todos llevamos dentro. Por qué todo lo que nos han contado sobre genética, talento y CI no es cierto*. Barcelona: Ariel.

SLAVIN, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique

SLAVIN, R. (1996). *Education for all*. Lisse. Swets y Zeitlinger

STAINBACK, S., y STAINBACK, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid:Narcea.

STOBART, G. (2010): *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata

TORRES SANTOMÉ, J (2005): *El currículum oculto*. Madrid: Morata

UNESCO (1990). *The Dakar Framework for Action*. Dakar.

VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

VYGOTSKY, L. (1995). *Fundamentos de Defectología. Obras Completas*. Tomo Cinco. La Habana. Editorial, Pueblo y Educación.

WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

YOUNG, Iris Marion (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford. Oxford University Press.