

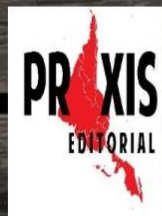
Voces de la Inclusión

*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

Mª 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

Prólogo

El derecho a la diferencia es el derecho a la igualdad

Joan-Josep LLansana

La inclusión educativa no es una moda pedagógica, es una necesidad educativa real. A pesar de la polisemia del término "inclusión", una idea en común que subyace en todos los textos de este libro, es la integración efectiva de los educandos a través del conocimiento, con el fin de hacer justicia social, reconociendo la diferencia de todas las personas, teniendo como base los Derechos Humanos.

La variedad de los acercamientos a este tópico, así como la diversidad geográfica en cuanto al origen de los autores, nos ayuda a situarnos y entender que la inclusión educativa no se limita sólo a la atención de alumnos con NEE. En realidad, todos los educandos, al ser diferentes, requieren de una atención específica. Sin embargo, las desigualdades sociales y los prejuicios culturales que hoy día prevalecen, hacen urgente voltear la mirada y centrar la práctica en los que, por diferentes causas, se encuentran en situación de mayor desventaja y vulnerabilidad.

La injusticia, violencia, desigualdad de género, pobreza, racismo, discriminación, etc., son factores que generan exclusión. Por ello,

algunos autores nos proponen retomar el soñar y la esperanza (como atinadamente propusieron Freire y Martin Luther king), la ética y el amor, como faros que nos conduzcan a caminar hacia la utopía de la felicidad del ser humano. Por otro lado, no se trata solamente de idealizar o construir imaginarios en el aire; hay también propuestas en los textos basados en los insumos y necesidades reales de las escuelas, que es el espacio en donde finalmente se concretan la evaluación, políticas públicas, calidad, innovación, investigación y la formación docente.

Agradecemos a los autores y autoras que generosamente brindaron sus conocimientos y experiencias, con el único fin de aportar al debate y reflexión tan necesarias para iluminar nuestra labor educativa. Sirva esto de preámbulo para presentar los 15 textos que integran el presente libro.

Justicia Social en la Escuela Pública: entre la redistribución y el reconocimiento, de J. Félix Angulo Rasco. Se parte de una revisión de datos macroeconómicos de la sociedad española que evidencian tremendas desigualdades sociales. Tales desigualdades se manifiestan en carencias materiales, mala nutrición, falta de acceso a la cultura y la recreación, etc. En contraste, Angulo también muestra las ganancias exorbitantes de algunos bancos españoles, las cuales

superan a los presupuestos destinados a gastos sociales. Lo anterior, pone en contexto al lector para entender el concepto de justicia social, ante una muy evidente y ofensiva injusticia. Nancy Fraser, politóloga feminista, propone que la justicia social debe transitar por la justicia distributiva (distribución justa de los recursos y de la riqueza) y por la justicia del reconocimiento (reivindicación de las diferencias y el reconocimiento de las perspectivas de las minorías). Esto llevado al campo educativo, supone preguntar qué conocimientos, habilidades y saberes hay que redistribuir; qué derechos deben reconocerse a los ciudadanos. En ello radica la propuesta del autor, quien plantea que la justicia redistributiva y la del reconocimiento podrían traducirse en la escuela en justicia cognitiva, justicia afectiva y justicia ecológica.

Propuestas hacia una Educación Inclusiva: organización del aula, metodologías y estrategias, de Rocío Jazmín Ávila Sánchez y Amelia Castillo Morán. Las autoras plantean el caso de las escuelas multigrado como un espacio en donde confluyen diversidad de factores como edad, necesidades educativas, etc.; lo cual requiere una educación diferenciada para cada niño; es decir, de una educación inclusiva. Por otro lado, no es fortuito que las escuelas

multigrado se ubiquen en zonas con los más altos índices de rezago económico, generando otro factor de exclusión social. Partiendo del supuesto que la educación debe buscar mediante la inclusión, la justicia, es paradójico que sea precisamente el sistema educativo quien produzca injusticia. Por ello, las autoras hacen una aproximación a una propuesta de educación inclusiva, la cual implica no sólo lo administrativo; sino que también involucra la metodología, las prácticas pedagógicas, el contexto, etc.; todo esto sin perder de vista que detrás de un enfoque de este tipo debe haber una concepción pedagógica y política de escuela, una nueva gestión del currículum, en donde se enfatice el sentido de comunidad.

La importancia de la inclusión del género en las escuelas, de Lucy Mar Bolaños Muñoz. En este artículo se propone que, para garantizar la equidad en la educación, deben transformarse "las prácticas machistas en que se desarrolla la educación tradicional". Para ello, hay que cambiar los modelos educativos centrados en la hegemonía masculina a partir del currículum y de diferentes enfoques que permitan la comprensión y transformación de las relaciones de género y poder. Estos enfoques son el interpretativo, crítico y el feminista. La tarea de transformación propiamente dicha, la

autora la plantea en términos de mediación en educación con perspectiva de género, la cual involucra cuatro escenarios: dominio, apropiación, privilegiación y reintegración. Todo esto debería incidir en los distintos niveles en que se desenvuelven las personas, es decir, el microsistema, mesosistema y macrosistema, con el fin último de que *"los nuevos sujetos se formen desde sus potencialidades y sus aportes a estados de bienestar colectivos tendientes principalmente a la protección de la vida."*

Diseño curricular para la educación inclusiva, de M^a Antonia Casanova. En este documento se plantean las características que debiera tener un currículum inclusivo, partiendo de los requisitos expuestos en el documento *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva* de la UNESCO. El argumento central de la autora es que *"la educación inclusiva es el único modelo educativo válido en una sociedad democrática"*. La apuesta de un diseño curricular inclusivo implica por un lado, la flexibilidad en términos de atender y respetar las diferencias individuales; por el otro, lograr los conocimientos, competencias y valores que una nación o grupo social desea alcanzar con calidad.

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

Aldo Ocampo González. En Latinoamérica, como región de complejas transformaciones y tensiones, se requiere un replanteamiento de la educación inclusiva que incluya a todos los ciudadanos. Para ello, la educación inclusiva ha de superar la concepción reduccionista que la define sólo como aplicable a los grupos vulnerables y enfocada a la educación especial. Ante este reto, Ocampo González hace una propuesta epistémica de los fundamentos de una educación inclusiva. *"La inclusión es una lucha política y una poderosa herramienta de reconstrucción ciudadana"*, por ello, sigue siendo un tema pendiente su discusión. La importancia de la educación inclusiva es tal que, en palabras del autor: *"... a través de la lucha por la inclusión en todos los campos del desarrollo ciudadano nos jugamos la posibilidad de co-construir un modelo de sociedad más humanizador, de mayor felicidad y equidad."*

Evaluación y calidad en la educación inclusiva, de Gerardo Echeita Sarrionandia. Valorar la pertinencia de políticas que promuevan la educación inclusiva, requiere en primer lugar, tener muy claro qué postura y conceptos se tienen sobre este tópico, para, en segundo término; evaluar la calidad de

las mismas. La educación inclusiva afecta todos los ámbitos de un sistema educativo, por ello se requiere saber cómo se concreta en las escuelas, aulas y en las prácticas de los docentes. Pero ¿cómo realizar esta tarea? El autor habla de la necesidad de contar con estrategias y herramientas conceptuales que ayuden a visualizar en dónde se está ubicado, con el fin de evaluar las condiciones reales para lograr una educación inclusiva de calidad. Todo ello, sin perder de vista que el fin último es construir una escuela *"... capaz de responder con equidad a la diversidad del alumnado y con ello contribuir al desarrollo de una sociedad con mayor justicia social."*

La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos, de Eleonor Faur y Mónica Gogna. En palabras de las autoras *"La educación sexual integral es, en potencia, una estrategia que contribuye a la inclusión social"*. La importancia de la educación sexual radica en que favorece la atención de las desigualdades de género, la violencia contra los niños y adolescentes, los embarazos tempranos, etc. El texto aborda el desarrollo del programa de Educación Sexual Integral (ESI) en Argentina durante el período 2008-2015, el marco normativo vigente y su relación con los sistemas de derechos. También se

analizan las estrategias y procesos para la implementación de dicho marco normativo y de las políticas derivadas del programa de Educación Sexual Integral. El acercamiento a los docentes y directivos se hizo mediante una investigación cualitativa sobre el proceso de formación docente en educación sexual, así como por una encuesta a una muestra representativa, en donde se recuperaron las opiniones sobre la implementación de tal Programa.

Rostros de la inclusión en prácticas docentes situadas en entornos vulnerables, de Ma. Bertha Fortoul Ollivier y Ma. Cecilia Fierro Evans. Dirigir la mirada a la vida cotidiana de las aulas, en donde se concretan prácticas y se efectúan interacciones entre los miembros de la comunidad escolar; pone de manifiesto la manera real en que se materializa el derecho a la educación, es decir, la forma en que se efectúa la inclusión. Con la expresión "rostros de la inclusión", las autoras se refieren a la práctica docente que hace posible el derecho a la educación, es decir a la generación de oportunidades para los distintos tipos de aprendizaje y para la participación de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. El artículo se centra en una investigación realizada en 10 escuelas (1 peruana y 10 mexicanas), sobre las mediaciones de los docentes para atender de manera

diferenciada a sus alumnos. Entre los principales resultados se plantea *"... la potencialidad de las prácticas docentes que, a pesar de llevarse a cabo en condiciones de pobreza y exclusión, pueden ofrecer oportunidades que revierten la condición de riesgo de fracaso de los alumnos en desventaja, haciendo de sus salones de clase espacios en los que es posible aprender, convivir y disfrutar el espacio compartido."*

Trascendiendo los caminos de la educación inclusiva hacia inclusión educativa, de Lina Esmeralda Flórez Perdomo. La desigualdad y exclusión social que prevalece hoy día, justifica la educación inclusiva y social. Ello conlleva igualmente la necesidad de atender educativamente la diversidad a través de la integración del conocimiento, esto es inclusión educativa. El Estado debe ser garante de diseñar y hacer efectivas políticas educativas, culturales, económicas, sociales, etc.; inclusivas, como marco para garantizar la integración de los educandos al sistema educativo; es decir, generar la educación inclusiva. Corresponde al docente lograr los objetivos educativos en todos sus educandos integrándolos al conocimiento, al aprendizaje. En el mismo tenor, se requiere la intervención del Estado y demás instituciones para garantizar condiciones

de vida justas y dignas para la población, como el acceso a la salud, alimentación de calidad, escuelas en buenas condiciones materiales, servicios básicos, etc. Este reto implica la justicia social y el cambio de los paradigmas pedagógicos, con miras a hacer efectivo el derecho a la educación.

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

de Andrea Kaplan. La violencia excluye, está presente socialmente y repercute en la vida escolar. Afirma la autora que *"... la violencia social atraviesa (pero no necesariamente condiciona ni se replica) en las escuelas..."*; la violencia no es innata y tampoco existe una predisposición 'genética' a ser violento. El interés se centra en responder la pregunta *"¿podemos hablar de un tipo específico de violencia que se enraíce con la escuela en tanto que 'institución social'?"* Por ello, en este texto se plantea la necesidad de saber gestionar las situaciones de violencia que se presentan en la escuela, no sólo la solución de un caso urgente, sino de propiciar ambientes estables para una convivencia social menos violenta, o quizá más armónica. En palabras de Kaplan, se trata de *"... lograr que los episodios de violencia, agresión, maltrato, exceso sean cada*

vez más aislados y que las condiciones materiales y simbólicas en las que niñas, niños y adolescentes vivan, se eduquen y críen sean cada vez mejores. Incluso que la escuela pueda ser un lugar de resguardo, de contención, un espacio que ayude a transitar y a alivianar el peso de un problema..."

La inclusión educativa en la formación docente, de Martín Legarralde. La inclusión educativa es un imperativo en América Latina, pues como región en vías de desarrollo todavía está pendiente garantizar que todos los estudiantes permanezcan en la escuela y concluyan sus estudios. En la mayoría de los países del continente, se han implementado políticas para dicha permanencia y egreso. Sin embargo, el autor se pregunta si estas medidas que han tratado de integrar a más estudiantes, en realidad no son excluyentes, pues *"¿es inclusiva una educación que impone un patrón cultural único y desvaloriza los demás?"* El acento está puesto en lo pedagógico, pues la inclusión educativa es un asunto que tiene que ver con la enseñanza. Por ello, es necesario repensar la formación de los docentes, el modo en que sus prácticas incluyen o excluyen a sus alumnos. La propuesta de este escrito gira en torno a la formación docente para la inclusión. *"La formación docente se halla,*

entonces, en el centro de las encrucijadas sobre la inclusión educativa. ¿Qué enseñar? ¿Cómo hacerlo? ¿Quiénes son los que enseñan? ¿Qué tensiones atraviesa nuestro saber pedagógico, el de los nuevos y los viejos docentes frente al imperativo de la inclusión educativa?".

Educación inclusiva, escuelas democráticas, de Miguel López Medero. Esta aportación pone en el centro de la educación inclusiva al amor y a la democracia. *"Educar es un acto amoroso, porque supone respetar a cada cual en su diferencia..."* El amor implica generar oportunidades, mientras que la educación persigue la humanización: educar es humanizar a través del amor, de la cooperación, la ayuda y el respeto. Lo anterior es la base para afirmar que tanto el discurso como la práctica de la educación inclusiva es fundamentalmente ética. En palabras del autor: *"... 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."* Sin embargo, es la economía, la que dicta el destino del mundo, por ello, recuperando a Amartya Sen, ésta debe buscar algo más que sólo el beneficio monetario, debería coadyuvar a crear una buena sociedad, a través de un capital ético. Amor,

solidaridad, respeto y reconocimiento podrían ser algunos valores que constituyan tal capital ético. *"Sólo en el reconocimiento de las personas diferentes como personas radica hoy el sentido de la educación inclusiva."* Pero *"¿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?"* Qué mejores ejemplos trae a cuenta el autor, que el amor de Anne Sullivan por Helen Keller, o las palabras de Martin Luther King, quien tuvo un sueño que López Medero a su vez plantea así: *"... 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."*

La inclusión en el multiculturalismo y la migración, de M^a Ángeles Llorente Cortes. Otras caras del binomio inclusión-exclusión son las conductas clasistas, xenófobas y racistas. Aunque en los discursos se dice lo contrario, es un hecho que seguimos siendo una sociedad que discrimina a lo diferente. Los migrantes no son la excepción, precisamente en tiempos electorales en los Estados Unidos de Norteamérica son parte

del debate, cuestionando si las personas que migran pueden ser ciudadanos con derechos. Las políticas de inclusión no pueden dirigirse únicamente a los migrantes, deben abarcar a la comunidad entera, para que sean capaces de aceptar y convivir con diferentes identidades. En el terreno educativo *"El diálogo intercultural implica dirigirse a la otra persona como igual, hablar de escuela inclusiva es hablar de justicia social y hacerla posible debería ser un objetivo fundamental de toda sociedad democrática."* Todo docente sabe que la diversidad es inherente a su práctica, lo "normal" y los grupos homogéneos no existen. Es por esta razón que la autora cuestiona *"¿Quiénes son los diversos en un aula? Los/as más pobres, los/as gitanos/as, los/as inmigrantes, los/as de protección de menores, los que padecen minusvalías, los de NEE, los que cuestionan la manera de enseñar del profesorado, aquellas a las que no interesa lo que se hace, los que no aguantan hora tras hora la rutina, la inmovilidad, el encierro.....?"* El reto es no convertir las diferencias en desigualdades: *"Hablar de escuela inclusiva es mucho más que hablar de integración. Se trata de un proceso para aprender a vivir con las diferencias, no para adaptarlas a la cultura hegemónica. No a todos lo mismo sino a cada cual lo que necesita."*

Evaluación y calidad en la educación inclusiva, de Joan J. Muntaner Guasp. Los centros educativos que transitan hacia un modelo de educación inclusiva, necesitan un referente teórico claro sobre los cambios que involucra este proceso; requieren también instrumentos de evaluación para analizar su camino hacia tal modelo. Tales instrumentos se crean a partir de la reflexión, el análisis y el conocimiento de la realidad de cada centro, con el fin de convertirse en insumo y referente para la toma de decisiones que incida en la mejora de la calidad y la equidad en el proceso educativo. Como resultado, el autor encuentra que el proceso de autoevaluación tiene algunos factores que lo sustentan, entre los que destacan: actitudes del profesorado que tiendan hacia el cambio, valoración de la importancia de la evaluación como oportunidad de mejora, así como necesidad de la reflexión sobre la práctica educativa y conocimiento de la realidad de cada centro. Como elemento en común, estos procesos de evaluación parten del Index for Inclusion y los resultados se concretan en proyectos de innovación para la inclusión. Los procesos de evaluación que se describen destacan la validez y la utilidad de los instrumentos utilizados para conocer la realidad de cada centro educativo, sugiriéndose que se elija aquel que

mejor se adapte y responda a las necesidades de cambio y mejora detectados.

La investigación en el ámbito de la educación inclusiva, de José Antonio Torres González. La investigación en el área de la Educación Inclusiva es un campo incipiente, definido por tareas complejas. En este artículo, se delinean las características de la investigación en Educación Inclusiva, los ámbitos que abarca, cómo se construye el conocimiento, etc. La tarea del investigador educativo es tratar de entender la realidad, reconstruirla, comprenderla y conceptualizarla, con el propósito de transformarla para mejorarla. Al ser la educación un espacio en donde confluyen lo teórico y lo práctico, la investigación en la educación inclusiva se configura en estas vertientes. Respecto al aspecto práctico, debido a que el fin primordial de toda Educación es cambiar la vida de aquellos a quienes se está educando, la educación inclusiva tiene un compromiso con la práctica. Ello le da su carácter de ciencia aplicada y de una actividad eminentemente práctica y humana. Sin embargo, también genera conocimientos desde el estudio y la investigación de su propio objeto formal, configurándose así su lado teórico. Puede hablarse en este sentido, de una epistemología de la

diversidad, que reconoce la complejidad de los actores educativos, lo cual constituye su objeto de estudio.

Irazema Edith Ramírez Hernández
Xalapa, Veracruz, México, Agosto de 2016

Justicia Social en la Escuela Pública: entre la redistribución y el reconocimiento¹

J. Félix Angulo Rasco²

Introducción

En una conferencia pronunciada en 1976 y titulada, aviesamente, “El atavismo de la Justicia Social”, von Hayek (1978) el padre austríaco del neoliberalismo, aseveraba que la expresión justicia social, era una ‘fórmula vacía, usada para afirmar que una demanda particular se justificaba sin dar ninguna razón’. Quizás Hayek no reparó, a pesar de ser economista, en los datos económicos que tenemos a nuestra disposición. Quisiera poner unos cuantos ejemplos de la situación de mi país, comenzando con datos macro-económicos. Entre 2007 y 2015 (período que abarca esta última legislatura 2012-2015, regida por un partido conservador y neoliberal, que podemos denominar sin exageración alguna, de obscuridad), el Banco de Santander ha aumentado su beneficio en un 47%, pasando de 913.000 millones de € a la asombrosa cantidad de 1.339.000 millones de €, al igual que el BBVA con un aumento del 33%, la Caixa un 39% y el Banco de Sabadell con un 176% (pasando en este último caso de 76.000 a 203.000 millones de Euros). Todas estas cifras nos dicen que durante un período que abarca cuatro años de recortes, de paro y de dolor en muchos de nuestros conciudadanos, la Banca Española ha ampliado implacablemente sus ganancias. Pero

¹ Este trabajo ha sido posible gracias al Proyecto de Excelencia “Riesgo de Fracaso y Abandono Escolar en Secundaria Obligatoria. Los contextos Educativos, Familiares y Socioculturales. Un estudio Cualitativo. Financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Junta de Andalucía. Reference: SEJ 2664. Proyecto de Excelencia. Ha sido presentado por primera vez como Conferencia Inaugural del Master de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.- Octubre 2015.

² Universidad de Cádiz

podemos incluso ajustar los datos: sólo en el primer trimestre de 2015, los beneficios sumados de los tres bancos citados, son mayores que los presupuestos del Estado para todo este año (2015) en infraestructuras, triplica al de sanidad y quintuplica al de educación. Con los beneficios de estos cuatro bancos antes mencionados se podría cubrir los recortes acumulados desde 2010 hasta la fecha en Desempleo 24.724M€, en Educación 4.546 (M€) y en Sanidad 3.775 (M€) (33.045 en recortes versus 54.706M€ en beneficios). No olvidemos tampoco, en estas cifras macroeconómicas que la Banca Española ha recibido –según datos elaborados por Lorente y Capella 2014- unos 130.000 millones de euros, millones que por lo que se ha visto hasta ahora, no devolverá. El índice o coeficiente Gini, que mide la desigualdad en la distribución de la renta, sitúa a España entre los países más desiguales de la Unión Europea, y al mismo nivel que Sudán y con más desigualdad que en la India, Nicaragua, Níger, Portugal, y Albania por ejemplo.

Dejemos estas cifras y datos y centrémonos un momento en la microeconomía. ¿Qué encontramos? Encontramos que un 27,2% de menores en España están por debajo del umbral de la pobreza (más de 2 millones), que España es el 9º país con la peor tasa de población en riesgo de pobreza. Evolutivamente hemos pasado de tener 18,4% de adolescentes en 2013 en riesgo de exclusión social a un 21% en 2014 (según datos de la Fundación Adsis. 2015). Dicho de otra manera 1 de cada 5 adolescentes sufre privación material severa. Lo que significa que un 82% no disfruta de vacaciones, un 77% pasan frío en su casa en invierno, un 69% no come carne o pescado al menos 3 veces por semana y un 66% vive en familias que tienen

Lista [editar]

↕	Territorio	↕	Coefficiente Gini	↕
1	 Noruega		0,226	
2	 Eslovenia		0,237	
3	 Islandia		0,240	
4	 Suecia		0,248	
5	 República Checa		0,249	
6	 Eslovaquia		0,253	
7	 Países Bajos		0,254	
9	 Finlandia		0,254	
8	 Ucrania		0,256	
10	 Bielorrusia		0,265	
11	 Bélgica		0,266	
12	 Hungría		0,269	
13	 Malta		0,272	
14	 Austria		0,276	
15	 Afganistán		0,278	
16	 Luxemburgo		0,280	
17	 Dinamarca		0,281	
18	 Alemania		0,283	
19	 Montenegro		0,286	
20	 Suiza		0,287	
21	 Kazajistán		0,290	
22	 Serbia		0,296	
23	 Irlanda		0,298	
24	 Pakistán		0,300	
25	 Australia		0,305	
25	 Croacia		0,305	
25	 Francia		0,305	
—	 Zona euro		0,305	
—	 Unión Europea		0,306	

49		Bulgaria	0,336
49		Etiopía	0,336
51		Azerbaiyán	0,337
52		India	0,339
53		Nicaragua	0,340
53		Níger	0,340
54		Uruguay	0,342
55		Grecia	0,343
56		Albania	0,345
56		Portugal	0,345
58		España	0,350
59		Sudan	0,353
59		Argelia <i>[actualizar]</i>	0,353
61		Jordania	0,354
61		Sierra Leona	0,354
63		Palestina	0,355
64		Letonia	0,359
65		Camboya	0,360
66		Túnez	0,361

Fig. 1 Tomadas de <http://spaincrisis.blogspot.com/2015/03/espana-con-el-peor-coeficiente-en.html>³

³ Véase también *Diez Gráficos que muestra la extrema pobreza y desigualdad en España*. Tomado de <http://www.lamarea.com/2015/06/16/diez-graficos-que-muestran-la-extrema-pobreza-y-desigualdad-en-espana/>

dificultades para pagar el alquiler o la hipoteca. Según el VIII Informe del Observatorio de la Realidad Social de Cáritas (2013), la pobreza severa (menos de 307 euros al mes) alcanzaba a 3 millones y el informe de 2013 (Caritas 2013) señala que la **población excluida en España asciende ya al 25%** y afecta a más de **11.746.000 personas**. De ellas, **5 millones se encuentran en exclusión severa**. Además España sufre el Efecto Mateo, con una *movilidad atascada*. El 50% de hijos e hijas de padres con formación baja, repite la formación de sus padres; sólo un 27% de ellos llega a tener formación universitaria, frente a un 52% de los que tienen padres con educación media, y un 75% con superior. ("Dar más al que más tiene": Mateo, cap. 25, vers. 14-30). Podríamos seguir así ofreciendo datos tras dato, para llegar a la conclusión, creo que inapelable, que vivimos un momento de una tremenda injusticia social. Así que apelar a la Justicia Social, al contrario de lo que pensaba von Hayek, tiene mucho sentido ahora a principio del siglo XXI, tal y como lo ha tenido siempre. Pero a qué llamamos Justicia Social. Permítanme que en lugar de plantearles simplemente una definición, utilice un par de distinciones de la mano de Nancy Fraser, una de las politólogas feministas más interesantes (Fraser, 2000, 2008; Fraser & Honneth 2006).

Fraser en un trabajo de 2008 afirmaba que las reivindicaciones de la justicia social se podrían dividir en dos grandes tipos: una justicia que apela a la redistribución y otra al reconocimiento. Mientras la primera pretende una 'distribución' más justa de los recursos y de la riqueza, la segunda, más reciente como perspectiva política, reivindica un mundo que ha de aceptar las diferencias, y el 'reconocimiento' (valga la redundancia) de las perspectivas de las minorías étnicas, sociales y sexuales, así como las diferencias de género. Fraser defiende en su trabajo, dicho de modo sucinto, que no podemos reivindicar y luchar por la justicia redistributiva sin hacerlo por el reconocimiento. La

redistribución requiere reconocimiento y el reconocimiento redistribución. Puesto en otros términos: la justicia social implica la existencia de una justicia sobre la redistribución de bienes recursos y riquezas así como el reconocimiento del otro (especialmente el distinto y diferente), de todos y cada uno de los ciudadanos y, por extensión de los seres humanos.

Si recordamos los datos que acabamos de exponer, la escuela pública puede alentar la justicia social siempre que se constituya en un espacio público común para todos, en un terreno de redistribución de conocimientos, habilidades y saberes; al mismo tiempo, el reconocimiento en la escuela ha de afectar individualmente a los sujetos/ciudadanos; es decir, reconocer al alumnado como sujeto de derechos, como seres que en el proceso educativo han de desarrollar su capacidad de decisión, elección y compromiso social. Teniendo presente estas ideas me propongo en lo que sigue presentar tres formas de justicia más cercanas a nuestro trabajo docente cotidiano, justicias que oscilan entre la redistribución y el reconocimiento. Yo las denomino: justicia cognitiva, justicia afectiva y justicia ecológica (o medioambiental).

Justicia Cognitiva

La idea de justicia cognitiva posee básicamente dos perspectivas. La primera está relacionada con la activa aceptación del derecho que diversas formas de conocimiento - de epistemes según De Sousa Santos (2009)- tienen a coexistir. Aquí se trata de algo más que de tolerancia, se trata de dar importancia tanto a dicha diversidad de conocimientos, como a la igualdad de los conocedores (van der Velden, 2006; Coleman & Dionisio, 2009; de Sousa Santos, 2009, 2010). La justicia cognitiva, en este sentido, enfatiza el valor de 'la

imaginación democrática en una situación de no mercado y en una visión del mundo no competitiva, en donde la conversación, la reciprocidad crean un conocimiento que surge de la colaboración de memorias, legados, herencias y heurísticas variadas de solución de problemas' (Visvanathan, 2009).

La segunda perspectiva, tal como ha señalado Michael Young (2008; 2014, p. 10)⁴, parte del derecho de todo ciudadano a acceder al conocimiento: "El propósito de las escuelas es posibilitar que todos los estudiantes adquieran conocimiento que les lleve más allá de sus experiencias inmediatas. Es un conocimiento al que probablemente no puede acceder en sus hogares, entre sus amigos o en las comunidades en las que vive. Como tal, acceder a este conocimiento es un derecho de todos los estudiantes en tanto futuros ciudadanos". A este conocimiento lo denomina 'conocimiento poderoso' (*powerful knowledge*) (Ibid., p. 18). Para explicar mejor a qué se está refiriendo, Young (2014), distingue tres tipos, por así decir, de conocimiento. El tipo 1⁵, es el conocimiento academicista y tradicional (Ibid., p. 59) "un conocimiento dado y establecido por la tradición, y el necesario para acceder a las universidades... que suele estar asociado con la transmisión unidireccional (recitativa)". El conocimiento de tipo 2, es un conocimiento cercano a la experiencia del alumnado y distanciado de las disciplinas tradicionales, no elitista; es este tipo de conocimiento el que surgió desde las corrientes del constructivismo social. En contraste, Young (2014, p. 74) afirma que el *conocimiento tipo 3*, es un conocimiento –realmente- poderoso, no por quien **lo defina o lo cree**, sino porque nos permite "predecir, explicar y posibilitar alternativas". Young añade las tres características

⁴ Michael Young publicó en 1971 un notable libro denominado *Knowledge and Control: new directions in the sociology of education*. Sus publicaciones actuales suponen una revisión en profundidad de las ideas defendidas en aquella temprana publicación.

⁵ Young (2014) los denomina, Futuro 1, Futuro 2 y Futuro 3, respectivamente. Para simplificar los hemos reducido a conocimiento 1, 2 y 3 respectivamente.

siguientes a dicho conocimiento (Ibid., pp. 74-75): a. es un conocimiento distinto al de sentido común que adquirimos en nuestra experiencia cotidiana; b. es sistemático de tal manera que se constituye como el fundamento de las generalizaciones y del pensamiento más allá de contextos o casos particulares; y c. es un conocimiento especializado, desarrollado por grupos claramente distinguibles como novelistas o físicos.

El primer problema con el que nos encontramos al aceptar la idea de *conocimiento poderoso* (o conocimiento 3), es que no parece distinguirse claramente del conocimiento academicista (o conocimiento 1). Más bien parece una ampliación o actualización del mismo. No obstante, no podemos descartar la importancia que dicho conocimiento tiene para la justicia cognitiva. En nuestra ayuda podemos recurrir a la antigua idea de *saber realmente útil* (MNCN, 2014/2015). Dicho saber surgió a comienzos del siglo XIX, cuando los obreros tomaron conciencia de sus necesidades de autoformación. Más allá del dominio técnico de sus oficios, los obreros reclamaron un saber que fuera especialmente útil para su formación como ciudadanos. El corpus de conocimientos –reclamados– abarcó disciplinas como la política, la economía, la filosofía y la historia; disciplinas complementarias a las que constituían las *competencias básicas* del oficio⁶. El movimiento obrero era consciente de que el saber útil en el que se les quería especializar, no era otra cosa que una herramienta de reproducción social y de protección del status quo. Para salir de dicha trampa, resultaba necesario un conocimiento que les permitiera comprender más allá de la práctica de su oficio, la situación política, social y económica en la que vivía. Ese y no otro era el sentido del *saber realmente útil*.

Ahora podemos ir más allá de la idea originaria de Young, sin perder el sentido y la fuerza que tiene su idea de conocimiento

⁶ Sobre este tema véase Angulo & Redon (2011).

poderoso. Definido en conjunto, con el saber realmente útil que acabamos de exponer, dicho conocimiento no es otro que el que nos permita comprender nuestro mundo en profundidad y elaborar y encontrar vías alternativas de actuación racional.

Pero si cerramos aquí la argumentación, colocaríamos en un lugar marginal la primera acepción de justicia cognitiva que apuntábamos antes; acepción que enfatiza el derecho a la coexistencia de conocimientos diversos y a la igualdad de los conocedores. Para resituar este desplazamiento tenemos que encontrar el lugar que le corresponde al así denominado por Young conocimiento 2. Dicho de otra manera, sólo si buscamos la manera de reivindicar el conocimiento cultural de los sujetos, podremos cumplir con la idea de justicia cognitiva. En nuestra ayuda podemos invocar otra idea clave: la de **fondos de conocimiento** (*Funds of Knowledge*) (Moll et al., 1992; González & Moll 2002; Moje et al., 2004; González et al., 2005; Hogg, 2011; Rodríguez, 2013). Fondos de conocimiento hacen referencia a las fuentes de conocimiento disponibles al alumnado, distintas a las fuentes proporcionadas por la educación formal: la familia, los grupos de amigos, el vecindario, la comunidad, las tradiciones y culturas étnicas, etc. (González & Moll, 2002; Moje et al, 2004)⁷. Es un conocimiento incrustado en las experiencias de vida del alumnado y sus familias (González & Moll, 2002, p. 625; Rios -Aguilar et al., 2011, p. 164).

No se trata aquí de un conocimiento vulgar⁸; es, en realidad, un conocimiento cultural cotidiano, que los sujetos aprenden fuera de la escuela en su vida diaria y en contacto con sus pares. Los fondos de conocimiento son claves para muchos grupos sociales puesto que son parte de su identidad cultural, de sus

⁷ Originalmente la idea de Fondos de Conocimiento hacía mención a cuerpos de conocimiento y habilidades históricamente acumulados, esenciales para la casa y para el funcionamiento y el bienestar individual (González, Moll, & Amanti, 2005, p. 72).

⁸ Según la acepción de Pérez Gómez (1991).

tradiciones e incluso de su idioma materno. Por ello, enfatizar el valor del *conocimiento poderoso*, no debería eliminar el valor de este conocimiento. Dicho de otra manera, la justicia cognitiva, el derecho a acceso al conocimiento, no puede hacerse sin partir o conjugar dichos fondos de conocimiento. Desatenderlo, transformarlo en materia desechable en la escuela, no haría otra cosa que convertir al conocimiento poderoso de Young en conocimiento elitista. La justicia cognitiva requiere este conocimiento como puente para adquirir un conocimiento que vaya más allá de su cotidianeidad, pero que le sirva para analizarla, criticarla y superarla si fuera necesario. Como ha afirmado Visvanathan (2009), de lo que se trata es de que los ciudadanos tomen el conocimiento 'en sus propias manos'.

Justicia Afectiva

En los últimos 20 años, la psicología de la auto-ayuda y la así denominada *inteligencia emocional*, han dominado el discurso de la afectividad y de cuidado (*to care*) hasta el punto, como han señalado Lacroix (2005) e Illouz (2007) de que la emoción y el afecto se han convertido en objetos de mercado. La consecuencia más clara es que –como afirma enfáticamente Lacroix (2005)- nos excitamos mucho (efervescencia emocional), pero somos incapaces de *sentir*, anestesiando nuestra sensibilidad⁹. Se produce, entonces, una desconexión afectiva del otro y de los otros, promoviéndose un culto individualista, un culto al yo. Como tal, nos encontramos con lo que podría

⁹ Lynch, Baker & Lyons (2014, p.36) lo denominan 'trivialización del amor, la asistencia y la solidaridad, el sentimiento y la emoción'.

denominarse un profundo desenganche emocional¹⁰, una prolongación del desenganche moral de Bandura (Bandura et alii., 1996) o lo que en su último libro Zygmunt Bauman (Bauman & Donskis 2015: Ceguera Moral) ha denominado adiaforía, que son las estrategias a través de las cuales situamos los actos o su omisión respecto a otros seres humanos, o los otros, fuera del eje moral-inmoral, fuera del universo de obligaciones morales. Mostrar indiferencia hacia el padecimiento de los otros no es entonces una carga moral que sobrellevar. La adiaforización, el desenganche emocional, permite que no nos afecte, que no nos importe no sólo el padecimiento (del otro) sino que además nuestra indiferencia no sea sentida como culpa. La indiferencia o nuestros actos más deleznable, los convertimos en moralmente neutros o irrelevantes. No puedo entender de otra manera algunos de los acontecimientos que están ocurriendo en Europa con respecto al pueblo sirio y palestino y la conducta prevaleciente en muchos de nuestros políticos. Recordemos dos casos manifiestos. En 2014, los concejales del PP en el ayuntamiento de Toledo abandonan el pleno para no tener que escuchar la queja de padres y madres con hijos e hijas con cáncer (y sus necesidades oncológicas). Las palabras del Concejale de Empleo del ayuntamiento de Villarobledo a una vecina con un bebé de seis meses cuando acudió al ayuntamiento pidiendo trabajo: "o la das en adopción o te metes a puta".

Sin embargo, la afectividad y su expresión en la afinidad empática (de Waal 2009), son elementos básicos de nuestras relaciones y, por lo tanto, cauces por los que desplegar nuestras emociones como vínculo con el otro. Como han señalado de Waal (2009) y Tomasello (2003, 2010), nos encontramos aquí con

¹⁰ El desenganche emocional, lo entendemos aquí como la despreocupación emocional por el bienestar del otro y de los otros; una manera diferente a como la tratan, por ejemplo, Rice, Levine, & Pizarro (2007).

la base del altruismo. Desde el primer año de vida, niños y niñas, "muestran inclinación por cooperar y hacerse útiles en muchas situaciones" (Tomasello, 2010, p. 17). Los *homo sapiens*, están adaptados para actuar y pensar cooperativamente en grupos culturales 'hasta un grado desconocido en otras especies'. Y de Waal enfatiza una característica en nuestra especie: nuestro compromiso con los otros, nuestra sensibilidad emocional hacia su situación y la comprensión de la clase de ayuda que puede ser efectiva. "Nuestra especie es ciertamente especial en cuanto al grado con que se pone en la piel del otro. Captamos lo que otros sienten y pueden necesitar de manera más completa que cualquier otro animal" (2009, p. 144)¹¹. Slote (2014: 16), desde otra perspectiva, reafirma esta idea: "los individuos que demuestran la virtud del cuidado, de manera que muestran o están preocupados por los otros y su conectividad con otros, no tienen por qué recordarse así mismos ideales y obligaciones morales para ayudar a los que están a su cuidado. Ayudan porque ejercen el cuidado, no por una consciencia o alguna clase de amor abstracto a un bien que les diga qué virtuosos u obedientes serían haciéndolo así"¹². Estas ideas se refuerzan por la filósofa y feminista norteamericana Nel Noddings (1984) en lo que ha denominado ética del cuidado; una ética que probablemente hunde sus raíces en el altruismo hereditario de nuestra especie. Noddings además de hace hincapié en que el cuidado es básico en la vida humana y que todas las personas quieren ser atendidos/cuidadas, plantea una distinción muy importante entre *caring-for* y *caring-about*. La primera representa el encuentro de cuidado cara a cara en donde una persona cuida a otra. La segunda, tiene una dimensión mayor y es cuando nos preocupamos por los que no vemos o con los que no tenemos más que una relación vicaria. Pero

¹¹ Tenemos que tener en cuenta la existencia de las así denominadas 'neuronas espejo'. Véase especialmente Rizzolatti y Sinigaglia (2006).

¹² Contrástese esta idea de Slote (2014) con las reflexiones de Puig Rovira (2010).

preocuparse por los otros 'ajenos', por así decir, exige cultivar la preocupación inmediata y cercana; y al preocuparnos por los otros estamos a su vez revalorizando la preocupación por el otro cercano, el pariente, el amigo, el 'conocido'. *Caring-about* da un sentido nuevo y relevante al *caring-for*. Pero vayamos concluyendo este apartado.

La desconexión afectiva –no deberíamos olvidarlo– con el y los otros, es un acontecimiento *cultural*, un **artificio** que el capitalismo neoliberal ha acentuado. Por ello, la justicia afectiva reclama un derecho que es, de alguna manera, parte de nuestra propia naturaleza¹³. Desarrollar el vínculo con los otros, el cuidado hacia los demás, posee una extraordinaria fuerza afectiva y emocional. Si como pretende la economía del bien común (Felber 2012, p. 18), necesitamos apoyarnos en la honestidad, la empatía, la confianza, la estima, la cooperación, la solidaridad y la voluntad de compartir, defender la justicia afectiva se convierte no sólo en una pretensión fundamental, sino en el sentido mismo de la escuela pública. El derecho al amor, al sentirse cuidado y protegido (Lunch, Baker & Lyons, 2009), es decir, el vivir en una ecología social (el nicho cultural) en la que la justicia afectiva sea una práctica esencial, prepara a las nuevas generaciones para actuar con mayor justicia, generosidad y altruismo; fines esenciales de la escuela pública.

¹³ El *Homo Antecesor*, hace medio millón de años, como muestran los restos fósiles, ayudaba a sus semejantes incapacitados de modo altruista (Bonmatí et alí 2010). Véase también Cozolino (2013).

Justicia Ecológica

"Nuestra casa común es también como una hermana,
con la cual compartimos la existencia,
y como una madre bella
que nos acoge entre sus brazos"
Encíclica *Laudato si'* 2015

Vivimos en lo que algunos investigadores han denominado 'Era Antropocena' (Crutzen y Stoermer, 2000; Zalawiewicz et alii., 2008), es decir, una era post-Holocénica¹⁴ caracterizada por el enorme impacto (geológico, biótico y climático) del Homo Sapiens en el planeta. Este impacto es el que está ocasionando un profundo y probablemente irreversible deterioro del planeta (Klein 2015). Desde el desarrollo de la energía atómica (recordemos a Petra Kelly (1992)) los movimientos ecologistas han advertido constantemente sobre este problema. El daño que estamos causando al planeta, es otra forma de desconectar con y del otro. Pero en este caso, el otro es la *naturaleza* de la que muchos de nuestros niños son apartados completamente. Louv nos recuerda que "aunque a menudo nos vemos a nosotros mismos separados de la naturaleza, los seres humanos también forman parte de ella (wildness)" (2005, p. 9).

La importancia de esta relación o, dicho de otra manera, de recobrar el lugar del ser humano en ella, es una cuestión que no sólo afecta a la naturaleza en sí misma, lo que no es poco; los efectos son mutuos, pero especialmente remarcables en el desarrollo de los infantes. Por ejemplo, las interacciones con los paisajes que nos rodean dan lugar tanto a experiencias

¹⁴ Una revisión del concepto de 'Antropoceno' se encuentra en Steffen et alii. (2011); Neimaris, Åsberg, & Hedrén (2015). Para una revisión de estudios empíricos sobre la 'Era Antropocena' véase Rahmstorf (2008).

estéticas, como a cambios que afectan a los seres humanos, al paisaje mismo y a los ecosistemas (Gobster, Nassauer, Daniel, & Fry, 2007). Wells (2000) ha demostrado que cuando los niños y niñas viven en ambientes con más naturaleza, su funcionamiento cognitivo y su capacidad de atención se benefician. Faber Taylor y Kwo (2006), también han señalado que el contacto con la naturaleza vegetal y animal es tan importante para los escolares como una nutrición adecuada. En un trabajo recientemente publicado Dadvand y colaboradores (Dadvand et alii., 2015), encontraron una considerable mejora en el desarrollo cognitivo de niños y niñas asociado a vivir en ambientes verdes y, especialmente, cuando es la escuela la que ofrecía espacios de naturaleza.

Heike Freire (2011, p.19) ha denominado *pedagogía verde*, a la pedagogía que utiliza la naturaleza "como un medio de entender y acercarse al mundo". Y añade –recreando la idea de Gaia (Lovelock, 1985) que "la tierra y todo lo que abarca (atmósfera, biosfera, océanos...) es nuestro espacio de vida, de cobijo y cuidado, no un simple almacén de provisiones o una materia inerte sobre la que actuar, mediante la ciencia y la tecnología" "(Freire 2011, p. 13)¹⁵. No se trata pues de una visión edénica, como si fuera posible y aún deseable volver a un estado primitivo y anterior a cualquier estado de civilización. Se trata de asumir el derecho a que los seres humanos encontremos de nuevo nuestro lugar, aquí y ahora, con y en la naturaleza. Un lugar que como recuerda Singer (1999) y el mismo Proyecto Gran Simio¹⁶ (*personas no humanas*), nos lleva irremediabilmente a reconsiderar también los derechos de los animales y a la postre resituar nuestra convivencia e interacción.

¹⁵ Un trabajo absolutamente fundamental aquí es el de Mancuso y Viola (2015).

¹⁶ Véase <http://proyectogransimio.org/>

La justicia ecológica (i.e. medioambiental) se centra en asegurar una relación equilibrada y justa con la naturaleza; en el derecho, tal como lo expresaba Petra Kelly (1992), a una convivencia tierna con las plantas y los animales.

"Ser tierno y al mismo tiempo subversivo: eso es lo que significa para mí, a nivel político, ser "verde" y actuar como tal. Entiendo el concepto de ternura en sentido amplio. Este concepto, para mí también político, incluye una relación tierna con los animales y las plantas, con la naturaleza, con las ideas, con el arte, con la lengua, con la Tierra.... Y, por supuesto, la relación con los humanos". (1992, p. 23)

Si queremos que nuestra especie tenga un futuro y que lo tenga aquí en Gaia (Motesharrei, 2014), hemos de asegurarnos, que la justicia ecológica se convierta en un elemento clave de la práctica educativa en la escuela pública.

Propongo pues que la escuela pública sea un espacio de justicia: de justicia cognitiva (el derecho de todo niño o niña de acceso al conocimiento y al saber); de justicia afectiva (el derecho de todo niño o niña a ser cuidado, querido y protegido); y de justicia ecológica (el derecho de todo niño o niña a encontrar su lugar en la naturaleza y a una relación tierna con el mundo vegetal y el mundo animal). Estoy convencido que con estas tres sólidas bases estaremos en disposición como sociedad de desterrar la injusticia social que tanto daño y dolor nos sigue provocando. No otro sentido tiene la escuela pública.

Referencias

- Angulo Rasco, J. F. & Redon, Silvia (2011) Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos*. XXXVII No 2: 281- 299 DOI: 10.4067/S0718-07052011000200017
- Birkbeck, Lianne (20123) *The concept of Cognitive justice: improving the college environment for indigenous learners*. Integrated Studies Final Project Essay (MAIS 700). Athabasca, Alberta.
- Bonmatí, Alejandro et allí (2010) Middle Pleistocene lower back and pelvis from an aged human individual from the Sima de los Huesos site, Spain. *PNAS*. 107(43):18386-91 doi:10.1073/pnas.1012131107
- Cáritas (2013) *VIII Informe del Observatorio de la Realidad Social*. http://www.caritas.es/publicaciones_download.aspx?Id=4706
- Cáritas (2012). *XIX informe del Observatorio de la Realidad Social*. http://www.foessa.es/publicaciones_compra.aspx?Id=4447&Idioma=1&Diocesis=42
- Coleman, William D. & Dionisio, Josephine (2009). Globalization, Collaborative Research, and Cognitive Justice. *Globalizations*. Vol. 6, No. 3, pp. 389–403.
- Cozolino, Louis (2013). *The social neuroscience of education*. New York. Norton.
- Crutzen, P, Stoermer, F. (2000) Have we Entered the Anthropocene?" *International Geosphere- Biosphere Program Newsletter* 41:17-18.

- De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires. Clacso-Siglo XXI.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- De Waal, Frans (2009) *La edad de la empatía. ¿Somos altruistas por naturaleza?* Barcelona. Tusquets.
- Crutzen, P, Stoermer, F. (2000) Have we Entered the Anthropocene?" *International Geosphere- Biosphere Program Newsletter* 41:17-18.
- Dadvand, Payam et alii (2015). Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. *PNAS*, 112, 26, 7937–7942
www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1503402112
- Faber Taylor, Andre & Kuo, Frances E. (2006). Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence, en C. Spencer & M. Blades (Eds.), *Children and Their Environments* (pp. 124-140) Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Fraser, Nancy (2000) ¿De la redistribución al Reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *New Left Review*, 0, pp. 126-155.
- Fraser, Nancy (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4, 6, pp. 83-99.
- Fraser, Nancy & Honneth, Alex (2006) *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid. Morata.
- Freire, Heike (2011) *Educación Verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona. Graó.

Fundación Adsis (2015) *Desigualdad Invisible. Análisis comparativo entre adolescentes en riesgo de exclusion social y resto de estudiantes de la ESO.* https://www.fundacionadsis.org/desigualdadinvisible/estudio-completo-es2015_5828.pdf

Gobster, Paul H., Nassauer, Joan I., Daniel, Terry C, & Fry, Gary (2007) The shared landscape: what does aesthetics have to do with ecology? *Landscape Ecology*, 22, 959-972 doi: 10.1007/s10980-007-9110-x

González, Norma & Moll, Luis (2002) Cruzando el Puente: Building Bridges to Funds of Knowledge. *Educational Policy*, (16): 4, 623-641.

González, Norma, Moll, Luis C. & Amanti, Cathy (2005). *Funds of Knowledge. Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms.* London: Lawrence Erlbaum Ass.

Hayek, Friedrich von (1976). El atavismo de la Justicia Social. En Hayek, Friedrich (1978). *New Studies in Philosophy, Politics, Economics and the History of Ideas.* (pp. 181-193). Chicago: University of Chicago Press.

Hogg, Linda (2011) Funds of Knowledge: an investigación of coherence within the literatura. *Teaching and Teacher Education*, 27:666-677 doi:10.1016/j.tate.2010.11.005

Kelly, Petra (1992) *Pensar con el corazón. Textos para una política sincera.* Madrid. Galaxia Gutenberg.

Klein, Naomi (2015) *Esto lo cambia todo: el capitalismo contra el clima.* Barcelona. Paidós.

- Kraak, A. (1999). *Western science, power and the marginalisation of Indigenous modes of knowledge production*. Interpretative minutes of the discussion held on "Debates about Knowledge: Developing Country Perspectives" co-hosted by CHET and CSD. Recuperado de <http://chet.org.za>
- Lacroix, Michael (2005) *El culte a l'émocio. Atrapats en un món d'émocions sense sentiments*. Barcelona. La Campana.
- Louv, Richard (2009) *Last child in the woods. Saving our children from nature-deficit disorder*. London. Atlantic Books.
- Lovelock, J., (1985) *Gaia, una nueva vision de la vida sobre la tierra*. Barcelona. Orbis.
- Lynch, Kathleen, Baker, John and Lyons, Maureen (2009) *Affective Equality. Love, Care and Justice*. New York: Palgrave.
- Mancuso, Stefano & Viola, Alessandra (2015) *Sensibilidad e intelifencia en el mundo vegetal*. Barcelona. Galaxia Gutenberg.
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: an examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39,1, 38-70.
- Motesharrei, Safa; Rivas, Jorge; Kalnay, Eugenia (2004). *Human Nature Dynamics (HANDY): modeling inequality and use of resources in the collapse or sustainability of societies*. Recuperado de <http://www.sesync.org/sites/default/files/resources/motesharrei-rivas-kalnay.pdf>.

- Moll, Luis C. Amanti, Cathy et alli. (1992) Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, XXXI, 2: 132-141.
- Museo Nacional Centro Nacional (2014/2015) *Un saber realmente útil*. M.E.C.y D. Madrid.
- Neimaris, Åstrida; Åsberg, Cecilia & Hedrén, Johan (2015) Four Problems, four directions for environmental humanities: toward critical posthumanities for the anthropocene. *Ethics and Environment* 20, 1: 67-97.
- Nussbaum, Martha (2007) *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona. Paidós.
- Pérez Gómez, A. Ignacio (1991) Investigación/Acción y curriculum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 10, Abril: 69-89.
- Rahmstorf, Stefan (2008). Anthropogenic Climate Change: Revisiting the Facts, en Zedillo, E. (Ed.), *Global Warning: looking beyond Kyoto*. (pp. 34-53) Washington. Brookings Institution Press.
- Rawls, John (1995) *Teoría de la justicia*, Fondo de Cultura Económica: México, D. F.
- Ríos-Aguilar, Cecilia; Marquez Kiyama, Judy; Gravitt, Michael & Moll, Luis C. (2011). Funds of knowledge for the poor and forms of capital for the rich? A capital approach to examining funds of knowledge. *Theory and Research in Education*, 9, 2: 163-184. DOI: 10.1177/1477878511409776
- Rodriguez, Gloria M. (2013) Power and Agency in Education: Exploring the Pedagogical Dimensions of Funds of

Knowledge. *Review or Research in Education*. 27: 87-120.
DOI: 10.3102/0091732X12462686

Singer, Peter (1999). *Liberación Animal*. Madrid: Trotta.

Slote, Michael (2014) Justice as a Virtue. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL =
<<http://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/justice-virtue/>>.

Steffen, Will et alii (2011). The Anthropocene: conceptual and historical perspectives *Phil. Trans. R. Soc. A*, 369, 842-867.
doi:10.1098/rsta.2010.0327

Torres Santomé, Jurjo (2011) *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid. Morata.

Van der Velde, Maja (2006) A Case for Cognitive Justice. Unpublished Paper. Recuperado de
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/>

Vaticano (2015) *Carta Encíclica LAUDATO SI' del Santo Padre Francisco sobre el Cuidado de la Casa Común*. Roma. Italia.

Visvanathan, S. (2009). *In search of cognitive justice*. Seminar, 597. Recuperado de <http://www.india-seminar.com>

Wells, Nancy M. (2000). At home with nature. Effects of Greenness" on Children's Cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32 (6), 775-795.

Young, Michael F.D. (2008) *Bringing Knowledge Back In. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London. Routledge.

Young, Michael (2014) Knowledge, curriculum and the future school, en Young, Michael & Lambert, David (2014) *Knowledge and the future school. Curriculum and Social Justice*. (9-40). London. Bloomsburry.

Young, Iris Marion (2011) *Responsabilidad por la justicia*. Madrid. Morata.

Zalasiewicz, Jan et alii (2008). Are we now living in the Anthropocene? *GSA Today*, 18 (2): 4-8 doi 10.1130/GSAT01802A.1

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

Rocío Jazmín Ávila Sánchez

Amelia Castillo Morán

Centro Regional de Formación Docente e Investigación
Educativa. Tamaulipas.

Desde Multigrado a una educación inclusiva

La inclusión es un concepto relacional de carácter contingente, que adquiere su significado con relación a otro término –se está incluido o excluido respecto de algo o de alguien- y dicho significado puede variar en distintos contextos sociales. El campo semántico de la inclusión es amplio y diverso e incluye términos polisémicos que van desde la integración, equidad, igualdad y desigualdad, hasta la marginación, pobreza, pertenencia, vulnerabilidad, precariedad y cohesión (ANUIES, 2012).

En el campo de la educación, la inclusión alude al hecho de que todos los alumnos presentan necesidades educativas especiales, sean transitorias o permanentes, lo cual exige al sistema de enseñanza ofrecer apoyos y respuestas acordes con las capacidades y las necesidades en cada quién (Quesada, 2011).

Uno de los casos más representativos de educación inclusiva en México y que por lo tanto conlleva mayores retos es el nivel Multigrado¹⁷, en el que niños de distintas edades y necesidades

¹⁷ Dentro de este nivel de educación primaria básica multigrado, existe diversidad en su organización dependiendo el país. Hay dos formas de escuela multigrado que son: escuelas unitarias, que trabajan con un profesor-director que atiende grupos de 1° a 6° además de la carga administrativa y escuelas con secciones multigrado que sólo tienen algunos grupos multigrados mientras los otros tienen la estructura no-multigrado,

educativas interactúan en una misma aula y con un mismo docente. Es interesante destacar como dentro de Multigrado intervienen diversos factores, cuyo análisis resalta la necesidad de una educación diferente que vaya más allá de la adaptación de estrategias metodológicas que funcionan en primaria general con grupos unigrados.

Si bien, el Sistema Educativo Mexicano ha logrado avances significativos enfrenta rezagos acumulados por décadas y uno de los puntos que requiere mayor atención es la desigualdad entre las regiones (Ornelas, 2013). De un estado de la República Mexicana a otro se encuentran variaciones en los niveles e indicadores educativos y en la implementación de las políticas educativas, los cuales se relacionan directamente con el contexto socioeconómico y demográfico. De esta manera, el hecho de que las escuelas que brindan atención multigrado se encuentren donde existen los mayores índices de rezago económico coloca ya en una situación de desventaja a la población escolar. Parafraseando a Bourdieu y Passeron (2003) las desigualdades sociales se relacionan, directamente, con el éxito educativo.

Respecto a la educación se afirma que "en el desarrollo de su idea de justicia, nuestro modelo constitucional establece derechos sociales para igualar a los desiguales en oportunidades y seguridades, y establecer normas mínimas generales para una relación social equitativa" (Latapí, 1998). En forma contradictoria, es el mismo Sistema Educativo el que hace evidente las desigualdades, al permitir que el estatus social y económico determine las condiciones en el proceso enseñanza-aprendizaje.

trabajando un grado en un aula de clase. Este tipo de escuela es la que se observa con mayor frecuencia en las zonas rurales de toda América Latina. (UNESCO, 2003).

En este sentido Schemelkes (1994) incorpora el concepto de justicia frente a las desigualdades que produce el sistema escolar mexicano e identifica siete injusticias en las que las autoridades encargadas de la conducción del sistema educativo tienen responsabilidad:

- 1- La ausencia de mayor inversión en los alumnos de escuelas indígenas, de zonas rurales y urbano-marginales.
- 2- La irrelevancia del aprendizaje propuesto en el currículo oficial, para un sector numeroso de la población que no pertenece a la clase media urbana, el cual además es homogeneizador en un país diverso como México.
- 3- La ausencia de la política de apoyo y desarrollo profesional al magisterio.
- 4- Las injusticias pedagógicas, producto de una deficiente preparación del magisterio, traducidas en atentados contra la autoestima del alumno, la creación de ambientes hostiles, los tratos discriminatorios y la falta de responsabilidad profesional del docente.
- 5- La gestión escolar poco transparente en el manejo de sus recursos y la distribución de los alumnos en los turnos y grupos escolares.
- 6- Las injusticias derivadas de una gestión del sistema educativo centralista que impide decisiones en los estados o en las propias escuelas.
- 7- La ausencia de logro en cuanto a efectos positivos de la educación, como la relación proporcional entre mayor escolaridad y mejor salario, el cuidado de la salud reproductiva y la construcción de ciudadanía (COMIE, 2013).

Como se observa, los problemas relacionados con la calidad en la educación, no residen exclusivamente en los docentes, sino

en el sistema con el que opera la escuela en su conjunto (Schmelkes, 1994); y en este sistema, la inclusión es un objetivo fundamental para alcanzar un igualitarismo que exalte más lo que convierte a los hombres en iguales respecto a lo que los convierte en desiguales (Bobbio, 2001).

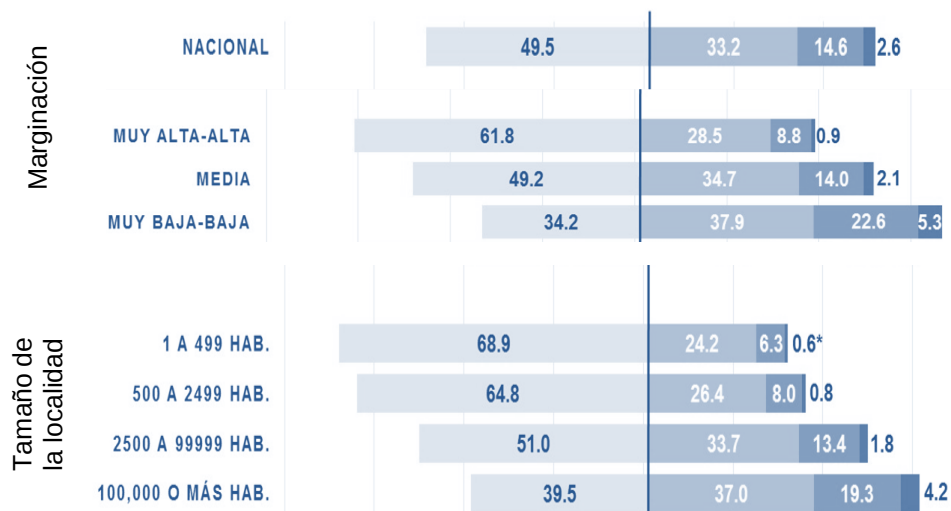
Para ello se deben cuestionar las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre grupos socioculturales, étnico-raciales, de género y de orientación sexual, entre otros. (Ornelas, 2010); y específicamente el hecho de que los sistemas escolares reproduzcan y amplíen esta desigualdad. En la óptica de Bourdieu y Passeron (2003), la escuela lejos de borrar las desigualdades sociales, tiende a transformarlas en castas escolares.

Con estas bases analizamos la inclusión educativa en la modalidad multigrado, bajo la premisa de que la diversidad escolar es un elemento que debe de abordarse desde la escuela como medio de interacción social.

Multigrado, punto de análisis

Desde hace varias décadas organismos internacionales asumieron la tarea de apoyar el desarrollo educativo, haciendo énfasis en los niños con mayor grado de vulnerabilidad en todo el mundo. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) es uno de los organismos que incluye dentro de sus objetivos el interés de extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se pronuncia con un mandato especial para ayudar a los países y guiarlos hacia el logro de la educación para todos, con independencia de los orígenes de la familia, tradiciones

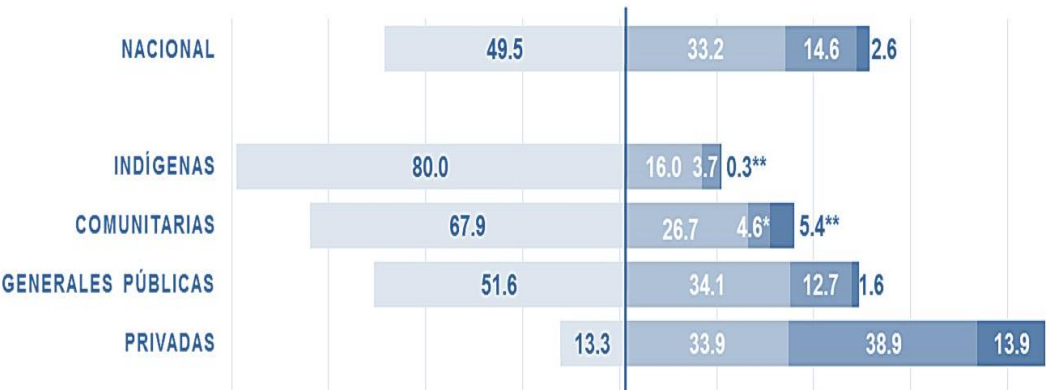
Gráfico 1 Logro académico, grado de marginación y tamaño de la población



En el color más claro, aparecen los alumnos con más bajos resultados en el área de Lenguaje y Comunicación que cursan sexto grado de primaria.

Fuente: Prueba PLANEA. INEE 2015

Gráfico 2. Logro académico por tipo de escuela.



étnicas/lingüísticas y circunstancias socio-económicas y con diferentes niveles de habilidad (UNESCO, 2000).

Estos preceptos atañen directamente a la educación Multigrado, ya que como se mencionó, la mayor parte de las escuelas con esta modalidad se encuentran en zonas con alta vulnerabilidad.

Como puede observarse en el gráfico anterior, los alumnos con menor logro académico se encuentran en las comunidades más pequeñas y en las zonas con mayor grado de marginación. Asimismo, si se suma la variable del tipo de escuela encontramos que aquellas donde prevalece la modalidad multigrado tienen un desempeño bastante menor al de las escuelas privadas, por ejemplo.

La combinación de varios grados escolares en un aula es más que un desafío. Esta modalidad requiere no sólo el conocimiento de contenido especializado, de enseñanza-aprendizaje y de métodos, sino también de valores personales. Lo que es importante señalar es que la diversidad es una oportunidad para proporcionar una educación de calidad y visión integradora para todos sus estudiantes.

Asimismo, es importante resaltar que los retos y las oportunidades que surgen de las aulas multigrado se desprenden de sus características, las cuales se sintetizan en seis puntos con base en lo estipulado por la UNESCO (2005).

Se consideran escuelas Multigrado aquellas que:

- ✓ Están en zonas donde los padres envían a sus hijos a las escuelas más populares dentro de la distancia de viaje

razonable, lo que lleva a una disminución de la población potencial de los estudiantes y profesores en la escuela menos popular.

- ✓ El número de estudiantes admitidos a una clase se encuentra por debajo de las normas oficiales sobre el tamaño de la clase, lo que exige la combinación de alumnos de grados diversos.
- ✓ Tienen aulas móviles, en las que uno o más maestros se mueven con alumnos nómadas y de pastores, por lo que abarca una amplia gama de edades y grados.
- ✓ Tienen ausentismo docente alto y las disposiciones complementarias de maestros no son efectivas o es inexistente.
- ✓ El número oficial de maestros desplegados es suficiente para apoyar la enseñanza monogrado, pero el número real desplegado es menor (por diversas razones).
- ✓ Los estudiantes se organizan en grupos multigrado en lugar de monogrado, por razones pedagógicas, a menudo como parte de un plan de estudios más general o la reforma pedagógica del sistema educativo.

Por sus especificidades, la escuela Multigrado enfrenta en muchos aspectos condiciones de vulnerabilidad, tanto en niveles socioeconómicos como en lo relativo a los procesos de aprendizaje, por lo que con base en el acuerdo de las Naciones Unidas que estipula que la educación de los pueblos debe orientarse hacia la justicia, la libertad y la paz, es conveniente realizar diagnósticos que permitan adelantar decisiones sobre la viabilidad del proyecto. En otras palabras, realizar evaluaciones antes de que el proyecto termine y no sólo mantener un seguimiento financiero del proyecto a distancia (OEA, 1993).

En muchas situaciones la necesidad de que los profesores atiendan a más de un grado es un hecho real, en este sentido, la enseñanza multigrado no debe ser presentada como panacea para los problemas de tamaño de las clases y la escasez de docentes. (UNESCO, 2005). Por el contrario, la situación adquiere matices complejos, combinándose con políticas educativas generales que no logran superar las debilidades.

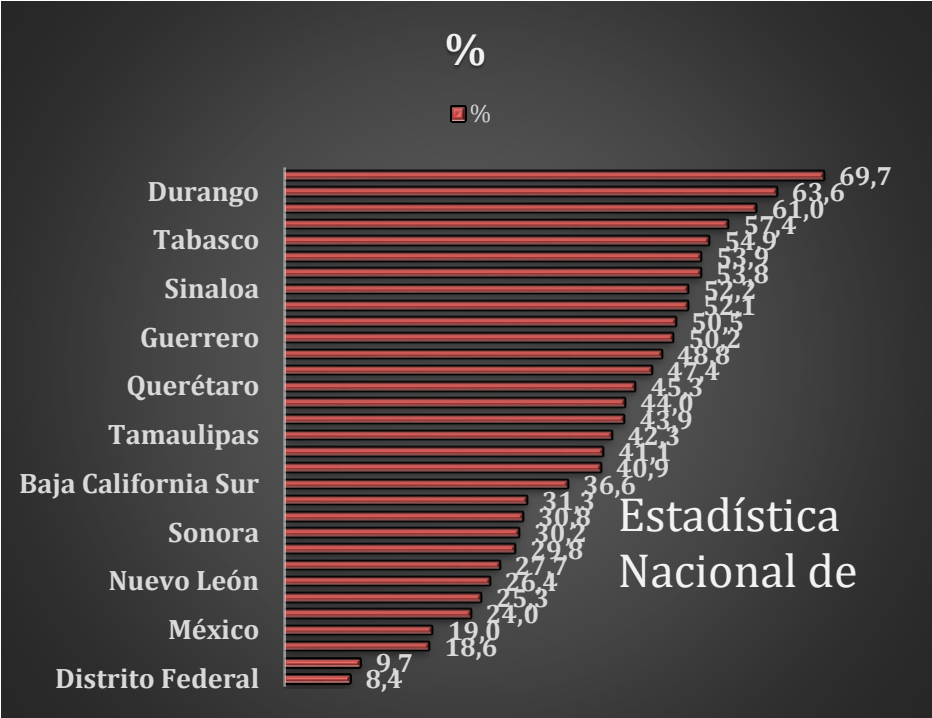
Al respecto, las autoridades educativas, por medio de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), presentaron en 2009 una modificación para el trabajo en escuelas Multigrado, en el que se deja a la luz las dificultades que se presentan en la modalidad, sobre todo en lo que refiere a la cobertura de los contenidos del plan y programas de estudio vigente, que no suele rebasar el 50 por ciento; entre otras cosas debido a que de los 200 días señalados en el calendario oficial, no hay clases durante 50 o más días, debido a las distintas tareas administrativas y de gestión que deben realizar los profesores unitarios, además de que las jornadas escolares se reducen con frecuencia por la llegada tarde de alumnos o del maestro, extensión del recreo, el aseo del aula, la salida anticipada, las dificultades para organizar el trabajo de los diversos grados o, por el contrario la implementación de la misma actividad para todos, sin atender la especificidad del grado lo que deriva en un tratamiento superficial de los contenidos, sin profundizar en los contenidos o ejercicios didácticos que promueven el desarrollo de habilidades y actitudes.

Otro problema es el referente al poco tiempo para compartir lo que se aprende y brindar apoyos mutuos entre los estudiantes, el tiempo de espera prolongado de los alumnos para recibir apoyos e indicaciones y lo compleja que resulta la planeación en la situación multigrado, lo cual provoca prácticas de

enseñanza alejadas de los objetivos, lecturas mecánicas o ejercicios descontextualizados, en los que se realizan planas de palabras y frases sin sentido, dictados de lecciones, con la consecuente poca producción de textos originales. Por su parte, en las áreas matemáticas, se propicia la resolución mecanizada de operaciones aritméticas o asignación de operaciones sin considerar los grados de complejidad.

Esta problemática no es exclusiva de las escuelas Multigrado, pero por sus condiciones es donde tiene mayor impacto, lo que alerta debido al alto número de casos a nivel nacional, ya que según los resultados presentados en México por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2011), tan sólo en Chiapas el 69 por ciento de las escuelas pueden ser consideradas dentro de la categoría de Multigrado, el segundo lugar lo ocupa Durango, con un 61 por ciento y en tercer lugar San Luis Potosí, con un 60 por ciento del índice de escuelas de educación básica primaria. (Fig. 1.0)

Fig. 1.0 Fuente Estadística Nacional de escuelas multigrado 2010.



Educación inclusiva en la metodología Multigrado

Al intentar recrear a la escuela que queremos en Multigrado, la que se construye y la que se promueve, es necesario pensar en primer término en una escuela que funcione regularmente: que abra sus puertas el mayor número de los días del calendario escolar y en la que éstos se dediquen prioritariamente a la enseñanza y al aprendizaje, con un docente que inicie y concluya el ciclo escolar con el grupo que tiene a su cargo. Una escuela con prácticas de enseñanza efectivas, que contribuyan al desarrollo de habilidades intelectuales, la adquisición reflexiva de conocimientos y la formación de valores.

En otras palabras lo que la sociedad requiere es una escuela que atienda y valore la diversidad de edades, intereses, niveles de aprendizaje, estilos de trabajo y en ocasiones expresiones lingüísticas y culturales, una escuela que promueva el aprendizaje autónomo, ya que si bien las habilidades y actitudes del aprendizaje autónomo son necesarias en cualquier escuela, en el aula multigrado, resultan esenciales por el tiempo limitado que tiene el profesor para trabajar con los alumnos. Asimismo, este tipo de escuela debe favorecer el aprendizaje colaborativo y la ayuda mutua entre los alumnos, en un esquema en el que los niños pequeños se beneficien observando y/o colaborando con sus compañeros mayores, escuchando los argumentos y opiniones hacia los temas de estudio (SEB, 2009).

En cuanto al trabajo docente en aulas multigrado, que implica atender simultáneamente a niños de diversos grados, corresponde al profesor organizar y planificar el trabajo de tal manera que pueda articular y relacionar los contenidos de las diversas asignaturas y grados, evitando la fragmentación de la enseñanza y atendiendo adecuadamente a todos los niños.

Para hacer el tratamiento metodológico, por ejemplo, es necesario organizar las clases empleando los mismos materiales elaborados para las escuelas unigrado de organización completa: Libros de texto gratuito, libros para el maestro y ficheros de actividades didácticas. En el caso del maestro unitario tendría que usar 40 libros de alumno y alrededor de 15 textos con recomendaciones y sugerencias didácticas (SEP, 2009) lo cual representa un desafío para los profesores en servicio, que deben articular tiempo y espacio, particularmente porque estos aprendizajes no se encuentran previstos en el currículo de formación inicial.

Lo anterior es producto de la intencionalidad de los modelos bajo los cuales están diseñados los planes y programas de formación inicial, que responden esencialmente a la tipología de Dietz & Mateos Cortes (2011).

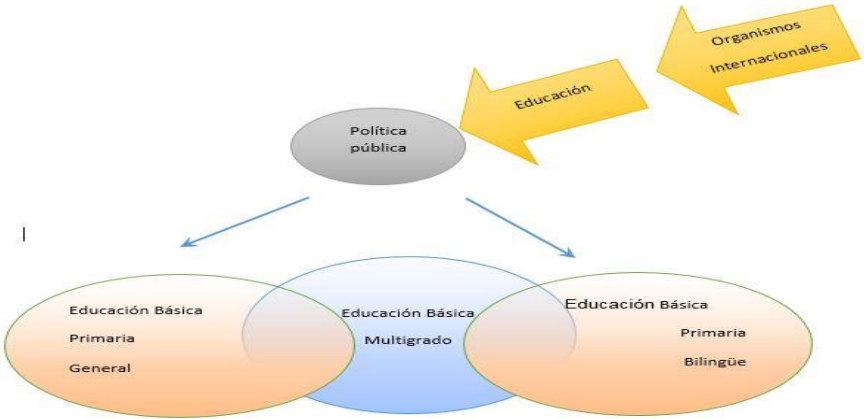
- Educar para asimilar, se realiza mediante un proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos, en el que se reafirma la idea de ignorar al diferente.
- Educar para compensar, esta educación compensatoria o denominada multiculturalismo liberal, mantiene perspectivas hegemónicas, además es de privación y trata la diversidad como un problema que se resuelve por la vía de la homogenización.
- Educar para diferenciar, se prolonga la idea de homogeneizar utilizando la lengua y cultura del país de origen con la finalidad de que los alumnos no continúen con sus referentes culturales.

- Educar para biculturizar, están presentes los modos de interrelación de tipo agregativo e integrativos, se relaciona la cultura subalterna con la dominante.
- Educar para tolerar, es el primer intento por unir a los grupos mayoritarios con los minoritarios, partiendo de encuentros, los cuales pretenden implementar el respeto y tolerancia.
- Educar para transformar o pedagogía crítica, que produce una deconstrucción de las identidades de la mayoría que han sido excluyentes y opresivas.
- Educar para interactuar, se hace patente el aprendizaje complejo en el que están presentes la pedagogía en la formulación, negociación y resolución de conflictos.

Tomando como referente estos modelos, las clases multigrado se acercan más a un modelo asimilacionista en el que en muchas ocasiones se termina ignorando al diferente.

Cabe señalar que durante el 2005 se realizó la denominada Propuesta Educativa Multigrado, elaborada en México por el Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado, de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, en colaboración con la Dirección General de Desarrollo Curricular y la Dirección General de Educación Indígena, de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública; en la cual se establece como propósito fundamental proporcionar a los docentes elementos para atender dos o más grados en un mismo grupo,

Figura 2.- Esquema de la implementación de modelo educativos



Fuente: Elaboración propia.

así como reorganizar contenidos comunes por ciclo, con secuencia y gradualidad (SEP, 2005). El tratamiento diferenciado para esta modalidad educativa, que se logró en 2005, no tuvo la continuidad deseable durante la Reforma Integral de la Educación Básica en 2011.

Ante las debilidades sistémicas, se plantea la importancia de retomar metodologías y estrategias educativas que contribuyan al desarrollo de la educación inclusiva, que tengan impacto y que consideren significatividades de aprendizaje (Antúnez, Imberón, Del Carmen, Parcería, & Zábala, 1999), entre las que destacan dos:

- **Significatividad lógica del contenido:** Los nuevos contenidos deben estar relacionados de forma lógica con la disciplina y el ámbito al que pertenecen, es decir deben ser coherentes y estar vinculados con los demás contenidos.
- **Significatividad psicológica del contenido:** Establecer relación del contenido y la estructura mental del estudiante, conocimientos previos, nivel de desarrollo y estrategias de aprendizaje.

Ambos representan una forma de acercamiento a la diversidad, esencialmente por la flexibilidad que los caracteriza, situación indispensable en Multigrado al momento de abordar un tema en común, ya que no se deben planificar tareas de forma arbitraria, por el contrario se necesita de un análisis previo de lo que queremos desarrollar y en qué momento debe introducirse la actividad (Antúnez, Imberón, Del Carmen, Parcería, & Zabala, 1999).

En el contexto que nos ocupa, la estrategia didáctica se conceptualiza como el procedimiento que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro del aprendizaje significativo en los alumnos. (Díaz y Hernández. Mayer 1984, 2010). En el ambiente Multigrado las estrategias que tienen mayor impacto para el trabajo escolar y que son favorecedoras de la educación inclusiva son principalmente:

- Estilo de Enseñanza.
- Estructura Comunicativa.
- El modelo de presentar los contenidos de aprendizaje.
- La consigna.
- Los objetivos y la intencionalidad educativa.
- La relación que establece entre los materiales y las actividades.
- La relación entre su planeación.
- Funcionalidad práctica de los aprendizajes.
- Evaluación.
- Representaciones cognitivas y afectivas. (Bixio, 2002)

Para el planteamiento de estrategias multigrado es relevante tener presente la transversalidad que caracteriza a este modelo, que hace referencia a contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que dan respuesta a problemas sociales y que contribuyen a formar de manera especial el modelo de ciudadano que demanda la sociedad. Esta transversalidad alude también a temas que si bien no conforman una asignatura en particular, ni reciben un tratamiento especial dentro del currículo, si deben ordenarse en todas las áreas que lo integran y en toda situación concreta de aprendizaje (Villalta & Reyes de Romero, 2003). Por lo anterior Multigrado debe considerarse como una modalidad inclusiva,

que permita incorporar contenidos curriculares con prácticas de contexto, reafirmando la valía de cada estudiante.

Aproximación a una propuesta de educación inclusiva

La UNESCO plantea una serie de acciones que deben ser tomadas en cuenta para las escuelas multigrado, de las cuales las siguientes resultan significativas y recomendables de implementar:

- ✓ Entender la diversidad y la complejidad de los alumnos de acuerdo a categorías que van desde el género, edad, tipo de familia y situación socio-económica, hasta lenguaje y capacidades distintas, concibiendo la diversidad no como un problema que deba ser resuelto, sino como una oportunidad para producir un mejor aprendizaje.
- ✓ Dada esta diversidad, es necesario personalizar la enseñanza (y con el tiempo los métodos de evaluación) para responder a la diferentes orígenes, estilos de aprendizaje y necesidades de cada uno de sus estudiantes. Esto incluye la identificación temprana de los niños que corren el riesgo de fracasar y darles la atención extra que necesitan para asegurarse de que tengan éxito y permanezcan en la escuela.
- ✓ Enseñar lo que necesita ser enseñado y asegurarse de que el aula es sana, acogedora e inclusiva para los niños con diferentes antecedentes y habilidades, siendo sensibles y receptivos a las necesidades de las niñas y los

niños para promover la participación de los estudiantes en el aula.

- ✓ Adaptar el plan de estudios nacional estándar tanto a la cultura local y al contexto, como a la situación multigrado. Esto puede requerir modificar el plan de estudios y los temas que se pueden enseñar a través de los grados, para garantizar que los estudiantes de cada grado o nivel deben aprender lo que el sistema espera que aprendan (UNESCO. Practical Tips for Teaching Multigrade Classes, 2013).

La Subsecretaría de Educación Básica, define la escuela Multigrado que se desea tener en el contexto mexicano, la cual debe reunir las características deseables de ser “una escuela que funcione regularmente, con prácticas de enseñanza efectivas, que atiende y valora la diversidad, que promueva el aprendizaje autónomo, que favorezca el aprendizaje colaborativo y la ayuda mutua entre los alumnos, que ofrezca a los alumnos recursos y medios de aprendizaje diversos, interesantes y creativos, una escuela que brinde una educación relevante, que pueda responder a la equidad, donde la escuela esté fuertemente vinculada con los padres de familia y la comunidad. Una escuela que a través de la evaluación sistemática del aprendizaje y del trabajo docente, establezca nuevas rutas para el mejoramiento continuo, con mejores logros en el aprendizaje de los alumnos y una organización del trabajo pertinente a la situación multigrado (SEB, 2009).

Por lo antes referido, multigrado se posiciona como una opción real de escuela inclusiva bajo una concepción pedagógica y política de escuela y una nueva manera de gestión del

currículo. En cierta manera la escuela inclusiva enfatiza el sentido de comunidad, para que todos tengan la sensación de pertenencia, apoyen y sean apoyados por sus pares y demás miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se encuentran respuestas adecuadas a sus necesidades educativas especiales. Incluir no es borrar las diferencias, sino permitir a todos los alumnos pertenecer a una comunidad educativa que valore su individualidad (Castro, Comboni Salinas, & Garnique Castro, 2010).

Una escuela inclusiva no se limita, entonces, sólo a los aspectos administrativos ya que tanto la metodología, como las prácticas pedagógicas deben cubrir necesidades evidentes y latentes, fundamentalmente en contextos como el latinoamericano que se caracteriza por la diversidad y la desigualdad; y que tiene ante sí el desafío de desarrollar propuestas originales, intentando consolidar un modelo propio. El panorama de la educación inclusiva sigue siendo un reto en México y por ello ofrece un amplio abanico de opciones para consolidar un modelo educativo nacional, socialmente comprometido e inclusivo.

Referencias

- Antúñez, S., Imberón, F., Del Carmen, L., Parcería, A., & Zábala, A. (1999). *Del Proyecto Educativo a la Programación en el Aula*. Barcelona: GRAO.
- ANUIES. (2012). *Inclusión con responsabilidad social*. México, D.F.: ANUIES.
- Bixio, C. (2002). *Enseñar a aprender*. Argentina: Homo sapiens.

- Bobbio, R. (2001). *Derecha e Izquierda*. Madrid, España: Rosés.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2003). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Castro, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). *Educación especial en la educación inclusiva*. Scielo.
- COMIE. (2013). *EDUCACIÓN, DESIGUALDAD Y ALTERNATIVAS DE INCLUSIÓN*. México, D.F.: COMIE.
- Díaz y Hernández. Mayer 1984, S. 1. (2010). *Estrategias Docente Para Un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Cosntructivista*. México, D.F.: Mc. Graw Hill
- Dietz, G., & Mateos Cortes, L. S. (2011). *INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- INEE. (2011). INEE. Recuperado el 1 de MAYO de 2014, de INEE: http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2011/PanoramaEducativoDeMexico/PG/PG01/2011_PG01__ab.pdf
- Latapí, P. S. (1998). UN SIGLO DE EDUCACIÓN EN MEXICO. En P. L. Sarre, *UN SIGLO DE EDUCACIÓN EN MEXICO*. (pág. 252). México, D.F.: CONACULTA.
- OEA. (1993). Obtenido de http://www.oas.org/dil/esp/tratados_A-41_Carta_de_la_Organizacion_de_los_Estados_Americanos.htm

- ONU. (2011). *Naciones Unidas, son su mundo*. Recuperado el 1 de 06 de 2014, de ONU: <http://www.un.org/es/aboutun/structure/>
- Ornelas, C. (2010). Interculturalidad y Política en México. En U. S. Jablonska, *Construcción de políticas educativas interculturales e México: Debates, tendencias, problemas desafíos*. (págs. 307-342). México: Horizontes Educativos.
- Ornelas, C. (2013). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura.
- Quesada, X. L. (2011). *Diversidad y educación. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. México. D.F.: Páidos.
- Schmelkes, S. (1994). *HACIA UNA MEJOR CALIDAD DE NUESTRAS ESCUELAS*. México: INTERAMER.
- SEB. (1 de Abril de 2009). *Mejoramiento del Logro Educativo en Escuelas Multigrado*. México D.F., D.F., México: SEP.
- SEP. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. México: SEP.
- UNESCO. (2000). *UNESCO*. Recuperado el 31 de 05 de 2014, de UNESCO: <http://www.unesco.org/new/es>
- UNESCO. (2003). Recuperado el 27 de mayo de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>
- UNESCO Angela W. Little. (2005). Recuperado el 3 de junio de 2014, de <http://www.unesco.org/new/es/education/>

UNESCO. Practical Tips for Teaching Multigrade Classes. (2013).
UNESCO. Recuperado el 09 de 05 de 2014, de UNESCO:
<http://www.unescobkk.org/resources/e-library/publications/article/practical-tips-for-teaching-multigrade-classes/>

Villalta, C. E., & Reyes de Romero, J. A. (2003). *La transversalidad: Un reto de la educación primaria y secundaria*. San José Costa Rica: CECC/SICA. Obtenido de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan039738.pdf>

La importancia de la inclusión del género en las escuelas

Lucy Mar Bolaños Muñoz

Presentación

Este capítulo aborda la necesidad de la inclusión de la perspectiva de género en las escuelas a fin de agenciar una educación con enfoque de equidad, que no ha sido posible a partir de las prácticas machistas en que se desarrolla la educación tradicional. También se hace una propuesta que cuestiona los escenarios pedagógicos a través de mediaciones que faciliten la transformación de las prácticas educativas centradas en la hegemonía masculina y se reflexiona sobre formas de incidencia desde el currículo a partir de diferentes niveles de acercamiento, comprensión y transformación de las relaciones de género y poder que se agencian desde las instituciones.

Educar en perspectiva de género

La transformación de la educación y con ella de las sociedades tiene mucha relación con los niveles de equidad e inclusión que se logra desarrollar en las personas. Por ello, la inserción de la perspectiva de género en la educación implica una reflexión exhaustiva de los currículos, los conocimientos y los valores que han iluminado los procesos formativos.

En relación con los currículos, entendidos como las estrategias para conseguir cambios fundamentales en las estructuras políticas, sociales y económicas de las actuales sociedades

(Freire 1970, Giroux 1987 y 1990, Kemmis 1996, Shön 1998, Stenhouse 1981 y 1993), y la investigación como base de dichas transformaciones (Elliot 1997, Imbernón 2002, Latorre y González 1987), se requiere entonces, una visión alternativa del conocimiento porque la perspectiva de género desnuda la valoración que se ha dado a las ciencias exactas como un conocimiento superior a las ciencias sociales, además muestra la orientación que se hace a las mujeres hacia las ciencias sociales y a los hombres hacia las ciencias exactas. Esta división tiene un impacto negativo en los fundamentos epistémicos porque se validan solo los modos de producción empírico analítico y se dejan en segundo orden los saberes producidos en perspectiva histórico hermenéutica y/o crítico social; también se deslegitiman los saberes diferentes del conocimiento eurocentrado. Esto afecta las metodologías de investigación, que a su vez han impulsado interpretaciones desde demostraciones que implican ignorar la mayoría de los conocimientos que se producen en la interacción sociocultural.

Esta visión del conocimiento en los currículos enseña a las mujeres a prepararse para las ciencias sociales y a los hombres para las ciencias exactas, negando así las posibilidades de construir conocimiento desde las aptitudes y actitudes de cada persona y no de cada género. Desde los modelos de currículo tradicional, las mujeres terminan creyendo que son "malas" para las matemáticas, para los deportes; y los hombres aprenden que las letras, el cuidado de los otros, corresponde a una condición de mujeres y por lo tanto estudiar carreras como enfermería, pedagogía infantil, etc., está fuera de sus alcances. Transformar esta circunstancia exige ampliar las experiencias de los sujetos libre de marcas de género porque "cuando el mundo del uno y su resto, en la estructura binaria, encuentra el mundo de lo múltiple, lo captura y modifica desde su interior como consecuencia del patrón de la colonialidad del poder, que

permite una influencia mayor de un mundo sobre otro" (Segato, 2014, citado por Espinosa et al, p. 86).

El cuestionamiento del currículo también confronta a la sociedad entera, al modelo económico basado en el consumo, que al estar puesto al servicio de la productividad entendida como rentabilidad en dinero, excluye la protección de la vida. Esta división entre los saberes productivos y los considerados de baja productividad, es también división entre la comprensión de educar para la protección de la vida y educar para la productividad.

Las apuestas por una u otra tendencia, o por nuevas alternativas, exigen indicadores de evaluación que estén acordes con los propósitos formativos y para llegar a este estado se requiere de escuelas muy conscientes de sus prácticas pedagógicas, de sus mediaciones, de sus interacciones con la comunidad y de los efectos que quieren tener en la sociedad.

Los currículos tradicionales o técnicos imponen a su vez al profesorado formatos donde utilizan valoraciones diferentes según el género y ejercen mayor exigencia en matemáticas y deportes a los hombres que a las mujeres. Así mismo, en la dinámica del día a día, se pide a las mujeres resolver situaciones relacionadas con el aseo, el cuidado de las plantas y la estética del aula mientras que a los hombres se deja en libertad para recrearse en el patio de deportes mientras ellas resuelven cosas "de mujeres" en el aula (ver Acker 2000, Ajello, 1993, Alemany 1992, Apple 1986- 1987, Askew y Ross 1988, Barragán 2001, Blanco y Otras 2001, Burin y Meler, 1998, Colás 2004, a y b, Subirats 1988, 1999, 1992 a y b, Turin 1995). Esta enseñanza que imparten los currículos ocultos donde las mujeres aprenden que no son dueñas del tiempo ni del espacio y que los hombres tienen

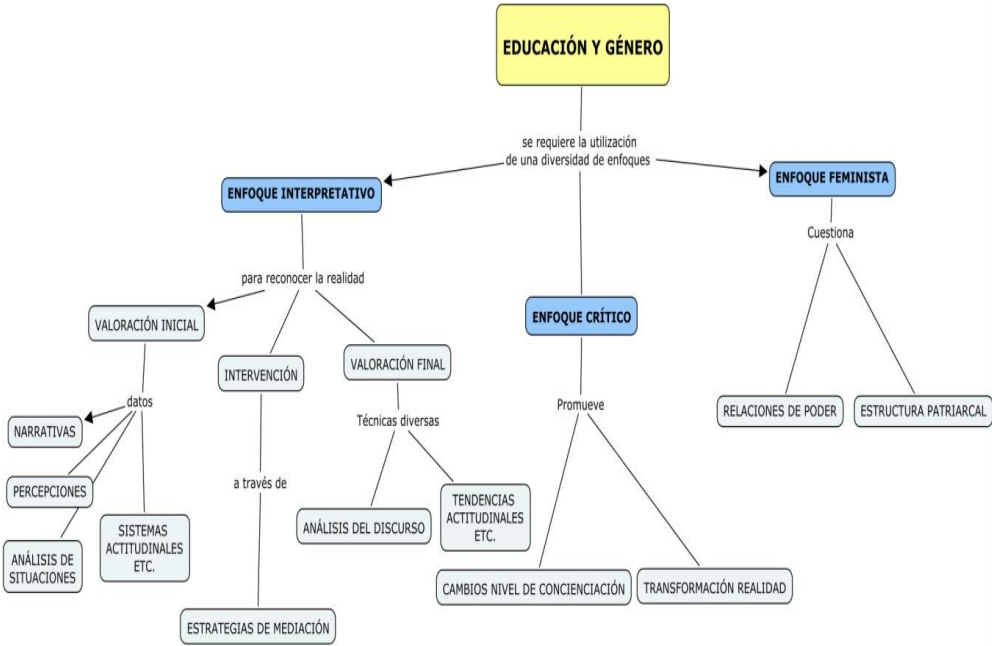
tiempo y pueden ocupar el espacio, se traslada luego a los espacios públicos y privados.

Una tarea urgente de la escuela es la despolitización del espacio doméstico, de manera que permita reconocer la vida de las mujeres porque mantenerlas silenciadas convierte este espacio en "vulnerable y frágil, y son innumerables los testimonios de los grados y formas crueles de victimización que ocurren cuando desaparece el amparo de la mirada de la comunidad sobre el mundo familiar" (Segato, 2014, en Espinosa et al, p. 86).

El currículo entendido como posibilidad de transformación social es el mejor espacio para despolitizar la vida de las mujeres, las violencias evidentes y enmascaradas de las que son víctimas. Colocar la vida femenina en el lente de la reflexión en educación es también una oportunidad para generar prácticas pedagógicas con propósitos transformadores que empoderen a las mujeres. Es también una oportunidad para visibilizar los problemas que se habían trasladado a la esfera de lo privado. Las reflexiones que se pueden realizar desde las biografías de las mujeres de la familia, las mujeres que han marcado hitos en la configuración de sus feminidades y las propias relaciones entre estudiantes de acuerdo con el género, es un buen comienzo para replantear las propias interacciones.

Una primera deliberación sobre el impacto que tienen los currículos en la selección de las profesiones que ejercerán posteriormente las mujeres y los hombres está evidenciado en la ocupación de los cargos públicos, la representación política, los cargos connotados como de poder, las direcciones y la misma distribución de la riqueza en todas las naciones. Pero, también en las concepciones de las personas al percibir que es mejor ser gobernado por hombres que por mujeres.

Esquema # 1: Enfoques para trabajar el tema de género



La transformación de los currículos requiere de procesos de formación del profesorado que integren diversos enfoques para la comprensión de la problemática de la relación género-poder en todos los niveles escolares y de sus manifestaciones que van desde los cuentos infantiles (ver Davies 1994, Turin 1995 y Bolaños 2004), las canciones de amor, el uso de lenguajes, los sistemas de violencia contra las mujeres, las prácticas sexistas, etc. El abordaje de una educación en perspectiva de género implica la utilización de diversos enfoques para los procesos de investigación como el interpretativo, el crítico y el feminista de manera que se pueda asir la realidad de género, sentar posturas críticas frente a ella y generar mecanismos para transformar las relaciones de poder implementadas por las sociedades machistas.

El enfoque interpretativo facilita la comprensión de la relación género- poder porque permite hacer valoración inicial de las situaciones, procesos de mediación pedagógica para su transformación y valoración final de los efectos de la mediación. A su vez facilita la utilización de metodologías alternativas para la recolección, selección o provocación de la información. Ello, para poner de manifiesto situaciones que ni siquiera son percibidas por el estudiantado a través de técnicas flexibles como las narrativas, las percepciones, el análisis de situaciones y la aplicación de sistemas de valoración actitudinal sobre situaciones particulares, el análisis del discurso, las tendencias valorativas, etc.

El enfoque crítico se centra en descubrir la realidad de género-poder y cuestiona las formas como se han implementado estructuras socioculturales que traspasan las simples prácticas y se instalan en la conciencia de los sujetos, de manera que

trabajar bajo este enfoque implica la implementación de procesos intencionados tendientes a la transformación de los estados de conciencia frente a la realidad de género. Así mismo se plantean procesos de innovación que permitan la modificación de las condiciones en que hombres y mujeres se asumen de acuerdo con los parámetros socioculturales y que faciliten el descubrimiento de potencialidades otras que estaban siendo negadas por la sociedad y por las personas. "Nuestras alusiones a la diversidad deben ser reexaminadas a la luz de la colonialidad del poder y la colonialidad de género tomando en cuenta nuestro propio lugar en el sistema de colonización interna que prevalece en nuestras sociedades" (Mendoza, 2014, citada en Espinosa et al, p. 102).

En la educación, el enfoque crítico está íntimamente relacionado con la forma en que se valora una realidad y sus consecuencias en las actuaciones, sentimientos y pensamientos de los sujetos. En este sentido, se requiere trabajar una comprensión sobre las economías y las violencias que facilite comprender y formular acciones para revisar de qué manera los cuerpos de las mujeres se convierten en el territorio de las guerras porque "los cuerpos y su ambiente espacial inmediato constituyen tanto el campo de batalla de poderes en conflicto como el bastidor donde se cuelgan y exhiben las señas de su anexión" (Segato, 2014, p. 352).

La perspectiva de género en educación desde el enfoque crítico, está llamada a analizar tanto, las corporalidades de las mujeres en relación con un modelo económico basado en la belleza como expresión de violencia contra ellas mismas, este nivel de afectación es más frecuente en mujeres con alguna independencia económica o que se relacionan con hombres proveedores de estados de "belleza" y propiedad; como también poner el lente en las expresiones masculinas de

violencia como mecanismo de seducción. Este último, más arraigado en mujeres en situación de vulnerabilidad por encontrarse en zonas de extrema violencia masculina, donde ellos generan las violencias y ellas a causa de una educación que les muestra como única alternativa la protección masculina, acceden a buscar dicho amparo en los más violentos. Un círculo que se rompe si la educación no sólo al interior de las escuelas, sino al interior de las sociedades, hace un ejercicio de mediación que facilite los procesos de concienciación frente a la triada masculinidades- violencia y poder.

La utilización de un enfoque feminista facilita que la educación cuestione las relaciones de poder en todas las estructuras socioculturales y se plantee como foco de análisis las dinámicas que el patriarcado ha impuesto en las mujeres y hombres en la condición de SER y dejar de SER como una disputa entre los géneros y no como elementos de complementariedad. Una postura feminista de la educación, buscará siempre las formas de relacionamiento que faciliten utilizar el potencial de hombres y mujeres al servicio de la mejora de la sociedad, sin condicionar las formas de participación y reflexionando sobre las mismas. "El paradigma feminista incorpora una nueva forma de ver la realidad social, científica y educativa en la que incluye como elemento indispensable las relaciones de género, lo que propicia una eclosión heterogénea de ideas, debates y propuestas" (Colás, 2003, p. 2).

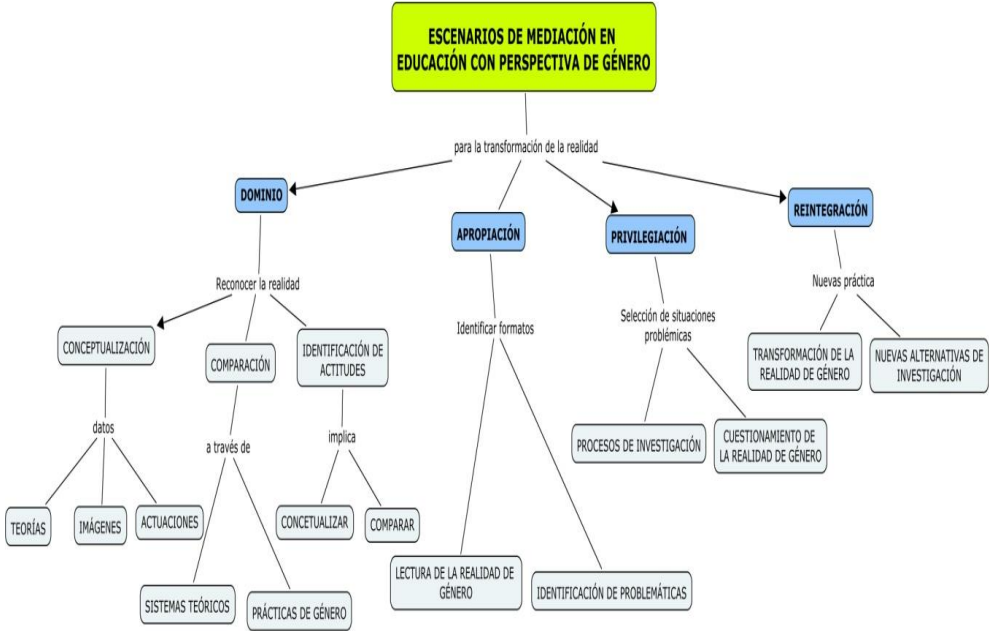
El feminismo como mecanismo de integración social y protección de la vida congrega a hombres y mujeres a trabajar de manera conjunta, a romper con las líneas de las disciplinas y a trabajar por las problemáticas que aquejan a las sociedades.

Educar con perspectiva de género es "un intento consciente de participar en el juego político y en el debate epistemológico para determinar una transformación en las estructuras sociales y culturales de la sociedad, hacia la utopía -una utopía indispensable- de un mundo donde exclusión, explotación y opresión no sean el paradigma normativo" (Colaizzi. 1990, p.20).

Escenarios de intervención en Educación con perspectiva de Género

Las mediaciones pedagógicas intencionadas pueden generar transformación en la conciencia de género de los sujetos y en las prácticas socioculturales. La tarea de la mediación tiene como propósito modificar "simultáneamente al sujeto en relación con los otros y al nexo sujeto/otro en relación con la situación como un todo, lo mismo que al medium en el que el yo y el otro interactúan" (Cole. 2003, p. 163). Para iniciar este proceso de desaprendizaje se hace necesario identificar en diversos escenarios, la relación entre género y poder, comprenderla y analizarla para estudiar sus bases. Este ejercicio exige innovar prácticas para configurar nuevas características de género acordes con las transformaciones de los roles sociales de hombres y mujeres porque "al igual que los sistemas económicos emergen y se desintegran, el alcance y los rasgos del trabajo doméstico han experimentado transformaciones radicales" (Davis. 2005, p. 223) que exigen formas diferentes de abordarlas desde la educación.

Esquema # 2: Escenarios de mediación en educación con perspectiva de género.



La tarea de mediación según Wertsch (1997), concede al aprendiz la posibilidad de valerse de un conjunto de capacidades que no le pertenecen pero de las que puede disponer. Este ejercicio en educación implica varios momentos que son fundamentales en la adquisición de procesos de concienciación frente a las dificultades de una forma de ser hombres y mujeres que parece naturalizada. Se explicará de manera secuencial, pero, esto no implica linealidad, se asume que de acuerdo con las condiciones y las experiencias de vida cada sujeto ha ganado un mayor o menor grado de concienciación frente a su condición de género.

Desde la teoría sociocultural hemos encontrado una ruta que puede ser pertinente para la construcción de mediaciones eficaces en relación con la toma de conciencia y la transformación de las prácticas machistas. Colás y Villaciervos (2007) proponen dos cuestiones relevantes "sobre esta temática, cuáles son los estereotipos de género y qué consecuencias tienen a nivel educativo, es decir, en la construcción de la identidad de los sujetos" (p.38). La mediación que se hace en las instituciones educativas en relación con la construcción de identidad de género y la forma como los estereotipos afectan esta cimentación es la tarea fundamental de una educación inclusiva. Al respecto, Bolaños (2006) propone mediaciones desde diferentes fases.

El primer escenario de intervención o fase de *Dominio*, está relacionado con desarrollar en el estudiantado capacidad para conceptualizar y para ello, se debe recurrir a las teorías y explicaciones que sobre el tema se han generado, las imágenes que se divulgan de hombres y mujeres durante la historia de la humanidad, los valores que se promueven y las actuaciones

que finalmente terminamos aceptando como naturalizadas. Esta búsqueda, comprensión y reflexión debe impulsar la comparación tanto de los sistemas teóricos como de las prácticas de acuerdo con el género, de manera que el estudiantado pueda establecer relación entre ambos enfoques y la movilización que se hace de los mismos de manera sistemática en todas las sociedades a partir de estructuras sociales como la familia, la escuela, la iglesia y el Estado.

Las mediaciones que contribuyen a la configuración del pensamiento crítico son apenas un embrión para la identificación de actitudes que se van imponiendo en la condición de género y finalmente van a permitir comparar estas formas de "ser" con los formatos teóricos que se divulgan. Es importante revisar en este sentido, las Constituciones y los Derechos que se han otorgado a hombres y mujeres para llegar a derivar algunos avances y continuidad de actitudes machistas en sus configuraciones.

En la fase de *Dominio*, se espera realizar mediaciones conducentes a la comparación entre teorías y prácticas de manera que al ser cuestionadas también se puedan realizar análisis transversales tanto de las formas, como de las teorías, para revisar si contienen o no otras formas de discriminación. Aún en el marco de las reivindicaciones de género como es el caso de las mujeres negras y los hombres negros donde además se acompañan con formas de discriminación étnica. En este sentido, la teoría crítica se cuestiona a sí misma por haberse quedado corta para abordar una realidad que es mucho más compleja. "Ni el pensamiento feminista negro como teoría social crítica ni la práctica feminista negra pueden permanecer estáticas; del mismo modo en que las condiciones sociales cambian, deben cambiar el conocimiento y las prácticas diseñadas para resistir" (Jabardo, 2012, p. 128).

Las mediaciones entonces, deben estar direccionadas a la lectura de la realidad de género en las diferentes culturas acorde con los sistemas económicos, políticos y religiosos porque es claro que las condiciones de género están mediadas por estos sistemas que a su vez se consolidan como estructuras rígidas que protegen capitales casi siempre centrados en la guerra como base del modelo económico. Esta condición pone de relieve los valores masculinos en la configuración de la vida, lo que significa que los pasos dados en la reflexión son aún muy insignificantes. Mientras prevalezca la muerte y no la protección de la vida, la reflexión sobre las enseñanzas a partir de la condición de género aún está en ciernes.

El salto más importante en la fase de *dominio* es justamente poder establecer la multiplicidad de problemáticas que azotan al mundo y sus raíces en estructuras machistas que han impuesto un mecanismo de propiedad del tiempo y del espacio que impide un relacionamiento entre los sujetos porque esas mismas prácticas que en el hogar son jerárquicas y afianzan estados de conciencia para someter, son las que se van a reproducir en las sociedades.

Mientras unos sujetos sientan y justifiquen a partir de teorías un orden de superioridad frente a otros y no se reconozca la diferencia como condición para SER, las estructuras serán machistas. Y no estamos planteando un feminismo como el imperio de las mujeres, estamos planteando un feminismo como la protección de la vida, que es totalmente diferente. Para garantizar esta protección los sujetos deben aprender a ser solidarios, a vivir en equidad, a sentir compasión, a estar y ser juntos, a compartir y proteger el planeta como la única casa común que tenemos.

Esta condición de humanidad, dificulta que los sistemas económicos centrados en la muerte y en la guerra prosperen y serán abatidos con argumentos infinitos porque la educación está llamada a la enseñanza de utopías y a buscar en las problemáticas que nos aquejan los efectos de los valores que las han generado. Por ello, es indispensable una educación que cuestione nuestras formas de SER, de ACTUAR, de SENTIR, de PENSAR y de DECIR las realidades presentes en nuestro día a día, ello remite a las relaciones de género y poder.

Para fomentar este nivel de reflexión se hace necesario cuestionar todos los conocimientos, indagar sobre su impacto, sobre las formas de mejora para ponerlos en el plano de la vida, sobre las concepciones que encierran y que no son fáciles de descubrir a simple vista porque las leemos con la conciencia machista que nos ha enseñado la sociedad tanto a hombres como a mujeres. Un enfoque de género en educación está en relación con promover un feminismo que agudiza la crítica y que ausculta en las raíces de las teorías y las prácticas formatos que atentan contra la vida en sus diversas manifestaciones. Por ello, los medios de comunicación se convierten en un epicentro de promulgación de prácticas machistas y cómo tales deben ser estudiados. "Si despojáramos a la publicidad moderna de sus tres temas de referencia, el dinero, el sexo y el poder, poco quedaría de ella" (Harvey.1998, p. 318).

Pero identificar que hay problemas no es suficiente se requiere revisarlos a la luz de las condiciones de vida del contexto donde se generan y para ello se requieren mediaciones en el plano de la *privilegiación*, es decir en la agudeza para identificar en la red de situaciones problemáticas, cuáles deben ser de primera acción y cuáles son consecuencias de otras problemáticas. La jerarquización de problemáticas exige tanto del profesorado como del estudiantado mucha capacidad para interactuar con

las comunidades, de manera que se puedan establecer estrategias y alternativas sobre la forma de abordar sus propias dificultades en contexto. A la escuela se le ha otorgado el rol de repetir conocimientos, no de interactuar con ellos a la luz de los problemas de las sociedades, por lo tanto esta competencia está ausente en muchos de sus gestores. Colocarnos en este plano es difícil y se complejiza más cuando se reconoce que si la problemática es social, existe una comunidad a la que le afecta.

Cuando las mediaciones se direccionan a descubrir las bases, causas, consecuencias, expresiones y afectaciones de las problemáticas se está ganando en la *privilegiación* como competencia para abordar sistemas de investigación flexibles que faciliten alternativas de solución. Esta tendencia demanda dialogar con diferentes enfoques de investigación, con formatos variados para captar la realidad y con sistemas de análisis despojados de las ciencias exactas para adentrarnos en un mundo desconocido de la relatividad que facilita estudiar cada realidad bajo efectos particulares. Así, las definiciones, los resultados, las estrategias, los sistemas de mediación, la interacción con los sujetos y todas las formas de asir la misma realidad puede ser diferente y llevar a resultados distintos.

Finalmente, el plano de la *reintegración* coloca las mediaciones en la transformación de la realidad a través del desarrollo de procesos de concienciación que al ser realizados de manera externa pueden irse incorporando a estados de conciencia más profundos de manera que mientras se trabaja sobre mediaciones que facilitan la reflexión y sobre prácticas alternativas que impulsan formas de acción diferente, se va ganando en la posibilidad de SER hombre y SER mujer por fuera de los formatos tradicionales, sin decir que no sean aceptables y

que aporten a la felicidad de algunos sujetos pero, que deben ser valorados, cuestionados e investigados para ser aceptados.

La *reintegración* implica nuevas formas de acercarse a una realidad, nuevas formas de habitar el mundo ensayando posibilidades de encuentros que cuestionan las realidades existentes. Este ejercicio, necesariamente conecta a la escuela con procesos de investigación que permitan asir la realidad de un modo diferente y que faciliten al profesorado apropiarse de manera crítica las relaciones de género y poder en el *macrosistema*, (el *macrosistema* se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias, Bronfenbrenner, 1989, p. 45), el *mesosistema* (un *mesosistema* comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, Bronfenbrenner, 1989, p. 44) y los *microsistemas* (un *microsistema* es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares, Bronfenbrenner, 1989, p. 41, ver también Bolaños, 2012).

A manera de Conclusión

Transformar las dinámicas a través de las que se configuran las sociedades machistas en sociedades incluyentes y con equidad implica reflexionar desde la educación porque "el posmodernismo se limita a señalar la lógica extensión del poder del mercado a todo el espectro de la producción cultural"

(Harvey. 1998, p. 80). Y la escuela debe establecer apuestas diferentes para proteger la vida.

El impacto de las mediaciones en el microsistema se relaciona con las apuestas curriculares centradas en procesos de investigación y mediación desde apuestas de equidad. En relación con el mesosistema, nos ubica en las implicaciones institucionales que tanto la familia como las organizaciones de base pueden aportar a las transformaciones de la escuela en la búsqueda del empoderamiento de la vida en general y de la protección de la cultura y de la vida representada en las mujeres. Y en el macrosistema, se refleja en las transformaciones tanto del sistema económico como de los valores sociales que moviliza.

La concienciación de las relaciones de género y poder en estos sistemas va a determinar la incidencia de la escuela en las sociedades porque el "poder social se articula con el control sobre el tiempo, con el dinero y otras formas del poder social" (Harvey. 1998, p. 251), de manera que los nuevos sujetos se formen desde sus potencialidades y sus aportes a estados de bienestar colectivos tendientes principalmente a la protección de la vida.

Referencias Bibliográficas

Acker, S. (2000) *Género y educación (Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo)*. Editorial: Narcea, España.

Ajello, A. M. (1993) *Las diferencias de género en los análisis del aprendizaje y del desarrollo*. Proyecto Polite. Saberes y libertades: Documento electrónico.

Alemaný, C. (1992). *Yo no he jugado con Electro- L.(Alumnas en enseñanza Superior Técnica)*. Instituto de la Mujer, Serie Estudios No. 31. Madrid.

Apple, M. W. (1986). *Ideología y Currículo*. Akal. Madrid.

Apple, M. W. (1987). *Trabajo, enseñanza y discriminación sexual*. En Popkewitz, T. (ed.) *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia. Valencia.

Askew, S. y Ross, C. (1988). *Los chicos no lloran. El sexismo en la educación*. Paidós (1991) Barcelona.

Barragán, F. (Coord.) (2001): *Violencia de género y currículo: Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Archidona: Aljibe. Málaga.

Blanco, N. (Coord.) y Otras (2001) *Educación en femenino y en masculino*. Ediciones Akal S.A. Universidad Internacional de Andalucía, Madrid-España.

Bolaños, L. M. (2004). *Construcción de género y Literatura infantil*. En *Mujer y Desarrollo en el Siglo XXI*, Rebollo M.A. y Mercado I. Mc Graw Hill, Madrid.

Bolaños, L. M. (2006). *La formación del profesorado desde la perspectiva de género*. Cali: Universidad Santiago de Cali.

Bolaños, L.M. (2012). *Microsistema de la relación Género- Poder en la formación inicial del profesorado desde el enfoque de la complejidad*. Revista IRICE, 2012,24, PP. 69-82. Universidad del Rosario.

Bronfenbrenner, U. (1989) *La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Traducción Alejandra Devoto. Barcelona.

Burin, M. Meler, I. (1998) *Género y Familia*. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad. Editorial Paidós, Barcelona.

Colaizzi, G. (1990) *Feminismo y Teoría del Discurso*. Ediciones Cátedra.

Colás, B. P. (2004a) *La construcción de una Pedagogía de género para la igualdad*. En *Mujer y Desarrollo en el Siglo XXI*, Rebollo M.A. y Mercado I. Mc Graw Hill, Madrid.

Colás, B. P. (2004b). *Identidad, género y ciudadanía*. En *la Educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad*. Ponencias XIII congreso nacional y II iberoamericano de Pedagogía. Valencia.

Colás, P. (2003) [Agora digital](#), ISSN-e 1577-9831, [Nº. 6, 2003](#). Investigación Educativa y Crítica Feminista.

Colás, P. y Villaciervos, P. (2007) La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 2007, Vol. 25, n.º 1, págs. 35-58.

Cole, M. (2003). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.

Davies, B. (1994): *Sapos y Culebras: Cuentos feministas*. Madrid: Cátedra.

Davis, A. (2005) *Mujeres, raza y clase*. Traducción de Ana Varela Mateos. Ediciones AKAL. Madrid – España.

Elliot, J. (1997). *La investigación acción en educación*. Morata. 3 Ed. Madrid.

Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva y Siglo XXI. Buenos Aires.

Giroux, H. (1987): La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, 284: 54-76.

Giroux, H. (1990): Los profesores como intelectuales. *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ed. Piados. Madrid.

Harvey, D. (1998) *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu editores. Buenos Aires.

Imbernón, F. (2002): (coord.) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Editorial Graó, Barcelona.

Jabardo, M. (ed.), (2012) **Feminismos negros**. Una antología, Traficantes de Sueños, Madrid.

Kemmis, S. (1996) *La teoría de la práctica educativa*. En Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. La Coruña. Ediciones Morata, S.L. Madrid.

Latorre A., González R., 1987. *El maestro investigador*. La investigación en el aula. Barcelona: Grao, s.f.

Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Piados, Barcelona.

Segato, R. (2014) Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres. En [Espinosa, Y. Gómez, D. Ochoa, K.](#) (eds) *Tejiendo de otro modo*. Editorial Universidad del Cauca.

Segato, R. Revista Sociedade e Estado - Volume 29 Número 2 Maio/Agosto 2014. Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres. <http://www.scielo.br/pdf/se/v29n2/03.pdf>

Stenhouse, L. (1981) *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid, Morata.

Stenhouse, L. (1993) *La Investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.

Subirats, M. En Lomas. (1999) *¿Iguales o Diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Editorial Piados. Barcelona.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Serie estudios 19. Ministerio de Cultura. Instituto de la mujer. Madrid.

Subirats, M. y Tomé, A. (1992a). *La educación de niños y niñas. Recomendaciones Institucionales y marco legal*. Institut de Ciències de l'educació/ Universitat Autònoma de Barcelona. Cuadernos para la Coeducación No. 1.

Subirats, M. y Tomé, A. (1992b). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Institut de Ciències de l'educació/ Universitat Autònoma de Barcelona. Cuadernos para la Coeducación No. 2.

Turin, A. (1995). *Los Cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Horas y Horas. Madrid.

Wertsch, J., Del Rio P., y Álvarez, A. (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Editorial Colección Cultura y Conciencia.

Diseño curricular para la educación inclusiva

M^a Antonia Casanova
Universidad Camilo José Cela (Madrid)

Conceptos previos

Quiero comenzar con una afirmación categórica, que sustenta todo el planteamiento de este texto: la educación inclusiva es el único modelo educativo válido en una sociedad democrática, porque es el que garantiza el conocimiento mutuo entre las personas que deben convivir en la diversidad, dentro de una sociedad intercultural y variada. Si las personas diferentes deben conocerse, respetarse, valorarse y enriquecerse mutuamente, la situación óptima se dará si se educan juntas, pues se eliminarán los prejuicios que proceden del desconocimiento, que suele ser la causa mayor de la violencia, de la desconfianza y, por lo tanto, de las circunstancias negativas que empobrecen nuestra sociedad.

Entiendo por educación inclusiva la oferta de escolarización en la que todos los niños y niñas se educan en una misma escuela. Esta escuela, como centro esencial del sistema educativo, deberá contar con autonomía suficiente (sobre todo pedagógica y organizativa) para adecuar el diseño curricular y la organización (agrupamientos, recursos, espacios, asignación de profesorado a los grupos, etc.) tanto a su contexto territorial como a la población que atiende. De este modo, podrá adaptar el sistema al alumnado y no obligar -como ocurre casi siempre- a que sea el alumno el que se adapte a un rígido sistema, que puede dejar excluidos a muchos niños y jóvenes de la formación de calidad a la que tienen derecho.

Si estas premisas no se contemplan, es decir, si no somos capaces de personalizar la educación a través de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las excelentes ideas que suelen aparecer en las leyes de educación se quedarán en una declaración de buenas intenciones sin repercusión alguna en las aulas, en los cambios e innovaciones que deben producirse para que la educación inclusiva y de calidad sea un hecho cierto para todas las jóvenes generaciones. Ellas serán las responsables de transformar la sociedad, convirtiéndola en un entorno cohesionado y sostenible, con igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos y, en definitiva, tan inclusiva como lo haya sido la escuela.

Confirmando estas primeras ideas sobre la importancia del diseño curricular, el *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva* (UNESCO, 2004: 103), afirma que este debe reunir unos requisitos imprescindibles para funcionar como tal:

- El currículum debe estructurarse y enseñarse de forma que todos los estudiantes puedan acceder a él.
- El currículum debe basarse en un modelo de aprendizaje que, de por sí, sea inclusivo. Debe ajustarse a diversos estilos de aprendizaje y enfatizar las competencias y conocimiento que sean relevantes para los estudiantes.
- El currículum ha de ser suficientemente flexible para responder a las necesidades de ciertos estudiantes, comunidades y grupos religiosos, lingüísticos y étnicos u otros grupos específicos. Por lo tanto no debe prescribirse de manera *rígida* desde un nivel central o nacional.
- El currículum debe tener niveles básicos a los que puedan acceder estudiantes que presentan diferentes niveles de competencia. El progreso en relación con el currículo

debe administrarse y evaluarse de manera que todos los estudiantes experimenten éxitos.

- Los *currícula* más inclusivos exigen más de los maestros, por lo que necesitarán apoyo para implementarlos con efectividad".

Parece imprescindible, por lo tanto, que cada una de estas exigencias se cumpla para lograr un currículum accesible al conjunto de la población escolar, es decir, para disponer de un diseño universal, que extienda la accesibilidad más allá de las barreras arquitectónica y abarque igualmente el resto de barreras que muchos alumnos y alumnas encuentran a lo largo de sus estudios para aprender. En esta misma obra, se proponen para el diseño curricular dos objetivos principales (página 103):

1. Contemplar todo el conocimiento, competencias y valores que el país desea que sus niños, niñas y jóvenes adquieran.
2. Impartir una educación de calidad a los estudiantes, tanto en términos del nivel de participación que genera como de los resultados que se logran.

Pero, sobre todo (cita expresamente): "el currículum debe lograr estos objetivos con todos los estudiantes por igual. Por tanto debe ser riguroso, pero también suficientemente flexible para responder a estudiantes con características muy diversas".

Concepto y características del currículum

Etimológicamente, el término currículum procede del latín, con el significado literal de "carrera" o "lugar donde se corre", aplicándose también con el sentido de "ejercicio" cuando se

habla de *curricula mentis* (ejercicios de la inteligencia) o de trayectoria vital cuando se alude al *currículum vitae* ("relación de los títulos, honores, cargos, trabajos realizados, datos biográficos, etc., que califican a una persona": RAE, 2001: 719). Desde esta misma perspectiva, el *Diccionario de la Lengua Española* (2001, 719) define el currículum como plan de estudios o conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades, incluyendo tanto una visión academicista tradicional como un enfoque tímidamente más amplio, citando que también se integran otras actividades en orden al desarrollo de las capacidades personales. En los casos mencionados, el currículum suele implicar una trayectoria que la persona recorre para ejercitarse, desarrollarse y llegar a unas metas pretendidas. Todo lo conseguido se reflejaría, igualmente, en el *currículum*, por lo que el camino y la meta se consideran incorporados al significado etimológico de la palabra.

Desde el punto de vista educativo, no se ha incorporado esta denominación a nuestro contexto bibliográfico hasta la segunda mitad del siglo XX y su uso no se ha extendido hasta las décadas de los ochenta y noventa. Hasta entonces se encuentran las denominaciones de programa, programación, plan de estudios..., como términos equiparables utilizados, para referirse a la ordenación de los aprendizajes en el sistema educativo. Tanto el concepto como la denominación se aplican y se extienden cuando se modifica el sentido de contenido en el aprendizaje. El alumno durante los años de escolaridad no solo aprende los conocimientos que se le enseñan, sino que le llegan también modelos de vida, experiencias, procedimientos o técnicas de trabajo, actitudes y valores que, hasta ese momento, no se recogían en los programas propuestos. Si en la escuela el alumno aprende *más* de lo que se pretendía enseñar (lo que se ha denominado "currículum oculto": Torres, 1998), actualmente se llega a

concebir el contenido como todo lo que se puede aprender y, por lo tanto, todo lo que se puede enseñar y, de hecho, se está enseñando aunque sea de modo inconsciente y no planificado. Asumir el conjunto de experiencias que oferta la escuela a su alumnado y a la sociedad como contenido educativo hace variar la palabra "programa" por la de currículum, para favorecer una nueva visión y función del sistema educativo, más holística, más real, más de acuerdo, en definitiva, con lo que ocurre (o debe ocurrir, en cualquier caso) dentro de la escuela.

En definitiva, cabe conceptualizar el diseño curricular inclusivo como "el planteamiento teórico-práctico de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la sociedad y las instituciones educativas deben ofrecer al alumnado para conseguir, mediante su adecuada formación y con la colaboración de la comunidad, un entorno comprensivo y abierto en el que la democracia y la igualdad de oportunidades constituyan una realidad efectiva para el conjunto de los ciudadanos, favoreciendo que todos se incorporen y participen activamente en la sociedad que les toque vivir" (Casanova, 2006).

Aunque no nos detengamos en el comentario de las características que citaré a continuación, sí quiero dejar constancia de que todo diseño curricular debe contar con unos requisitos imprescindibles para que pueda implementarse con rigor y seriedad, garantizando la calidad del aprendizaje que se pretende para el alumnado. Estas características serán:

- a) Planificación y sistematicidad
- b) Coherencia
- c) Selección y provisionalidad
- d) Democracia

- e) Funcionalidad
- f) Comprensividad y diversificación
- g) Interdisciplinariedad
- h) Interculturalidad
- i) Ecología

No quiero terminar este apartado sin recordar que cuando nos referimos a diseño curricular estamos hablando de cada uno de los elementos que lo integran; es decir: competencias, propósitos, contenidos, metodología (métodos, actividades, recursos didácticos) y evaluación. Por ello, todo lo que aparezca a continuación relacionado con el diseño curricular, afecta directamente al planteamiento de todos y cada uno de estos componentes.

El diseño universal para el aprendizaje

La Convención de la ONU para las personas con discapacidad (diciembre de 2006), dedica su artículo 2 a definir algunos términos realmente importantes para consensuar su sentido y su contenido cuando, en cualquier contexto, nos refiramos a ellos. Entre estos conceptos, aparece el de "diseño universal", entendido como "el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El "diseño universal" no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten". Otro concepto que me interesa destacar es el de "ajustes razonables", definido como "las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas

que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales". No cabe la menor duda de que el derecho a la educación es uno de los derechos humanos fundamentales reconocidos universalmente, lo que nos obliga a llevar a cabo ese diseño universal, en nuestro caso para el aprendizaje, y todos los ajustes razonables que sean necesarios y que resulte posible realizar sin grandes esfuerzos ni dificultades, siempre que exista el convencimiento y el compromiso exigible a los profesionales de la educación y, en una sociedad democrática, a todo el conjunto social. Aunque el documento que comentamos, la Convención de la ONU "para las personas con discapacidad" se dirige, fundamentalmente, a estas personas, hay que afirmar que sus medidas son aplicables para todas las personas, pues hay circunstancias en la vida en las que cualquiera puede estar sujeto a necesidades transitorias que precisen de estos diseños y ajustes; por otra parte, los que se refieren al aprendizaje, en nuestro caso, son funcionales y útiles para todo el alumnado, no solo para el que presenta alguna discapacidad, pues el conjunto de alumnos y alumnas siempre presentan diferencias singulares.

Hay que reconocer que todos somos diferentes por distintas peculiaridades, y también cada alumno y cada alumna que se educa:

- a) Generales: estilos cognitivos, ritmo de aprendizaje, inteligencias múltiples, motivaciones e intereses, sexo/género...
- b) Por capacidad: alta capacidad intelectual, talento, discapacidad intelectual, sensorial o motora, trastornos generalizados del desarrollo...

- c) Por razones sociales: itinerancia/migración, entornos aislados o rurales, minorías étnicas o culturales, contextos desfavorecidos, entornos familiares desestructurados, desconocimiento de la lengua vehicular del sistema...
- d) Por historia personal: hospitalización, convalecencia, enfermedad crónica, desescolarización prolongada...

Por unos u otros motivos se hace imprescindible el planteamiento inclusivo de la educación: para personalizarla en el mayor grado posible y lograr el aprendizaje del conjunto de la población. No hay que "etiquetar" a nadie, sino conocer con profundidad a cada alumno o alumna para alcanzar una buena comunicación y, en consecuencia, la educación de la calidad que exige la actual sociedad.

Amplío, a continuación, los denominados principios generales del diseño universal formulados por The Center for Universal Design, North Carolina State University¹⁸, detallando en cada uno algunas de sus características:

Principio uno. Uso equitativo: el diseño es útil para personas con diversas capacidades, por lo que:

- a) Proporciona las mismas formas de uso para todos: idénticas o equivalentes.
- b) Evita la segregación o estigmatización.
- c) Todos los usuarios cuentan con iguales garantías de privacidad y seguridad.
- d) El diseño resulta agradable para todos.

¹⁸ Compilación realizada por: Bettye Rose Connell, Mike Jones, Ron Mace, Jim Mueller, Abir Mullick, Elaine Ostroff, Jon Stanford, Ed Steinfeld, Molly Store y Gregg Vanderheiden.

Principio dos. Uso flexible: el diseño se puede acomodar a un amplio rango de preferencias y habilidades individuales.

- a) Ofrece diferentes opciones en sus formas de uso.
- b) Sirve para diestros y zurdos.
- c) Facilita precisión y exactitud al usuario.
- d) Se adapta al ritmo del usuario.

Principio tres. Uso simple e intuitivo: El diseño es fácil de entender, sin importar la experiencia, conocimientos, habilidades del lenguaje o nivel de concentración del usuario.

- a) Elimina complejidades innecesarias.
- b) Resulta consistente con la intuición y las expectativas del usuario.
- c) Se acomoda a rangos amplios de grados en alfabetización y conocimientos del lenguaje.
- d) Ordena la información de acuerdo con su importancia.
- e) Proporciona información y retroalimentación eficaces durante y después de la tarea.

Principio cuatro. Información perceptible: El diseño transmite la información necesaria de manera efectiva para el usuario, sin importar las condiciones del ambiente o las capacidades sensoriales del usuario.

- a) Utiliza diferentes medios (pictóricos, verbales, táctiles) para la presentación redundante de la información esencial.
- b) Optimiza la legibilidad de la información esencial.
- c) Diferencia elementos de modo que pueden ser descritos por sí solos (por ejemplo, que las instrucciones sean fáciles de entender).
- d) Proporciona compatibilidad con varias técnicas o dispositivos utilizados por personas con limitaciones sensoriales.

Principio cinco. Tolerancia al error: el diseño minimiza riesgos y consecuencias negativas de acciones involuntarias o accidentales.

- a) Ordena los elementos para minimizar el peligro y los errores: los elementos más usados son más accesibles; los elementos peligrosos, se eliminan, se aíslan o se cubren.
- b) Advierte de los peligros y errores.
- c) Proporciona características para controlar los fallos.
- d) Descarta acciones inconscientes en tareas que requieren concentración.

Principio seis. Mínimo esfuerzo físico: el diseño puede ser usado cómoda y eficientemente minimizando la fatiga.

- a) Permite al usuario mantener una posición neutral de su cuerpo.
- b) Usa fuerzas de operación razonables.

- c) Minimiza las acciones repetitivas.
- d) Minimiza el esfuerzo físico constante.

Principio siete. Tamaño adecuado de aproximación y uso: proporciona un tamaño y espacio adecuados para el acercamiento, alcance, manipulación y uso, con independencia del tamaño corporal, postura o movilidad del usuario.

- a) Proporciona una línea clara de visibilidad hacia los elementos importantes para todos los usuarios, de pie o sentados.
- b) Proporciona una forma cómoda de alcanzar todos los componentes para todos los usuarios, de pie o sentados.
- c) Acomoda variantes en el tamaño de la mano y asimiento.
- d) Proporciona espacios adecuados para el uso de aparatos de asistencia personal o personal de ayuda.

Los autores y compiladores de estos principios (1997), advierten sobre la necesidad de añadir a los mismos consideraciones relacionadas con la economía, ingeniería, cultura, género y aspectos ambientales en los procesos de diseño, ya que los descritos son de carácter universal con objeto de satisfacer las necesidades de la mayor cantidad de usuarios, mientras que los diseños contextualizados deben incorporar las peculiaridades del entorno a estas características generales.

Como se comprueba, son siete los principios del diseño universal, con veintinueve características que los explican para su mejor comprensión, desarrollo y aplicación. El implementar estos principios en las tareas de aprendizaje supone adaptarlos y

ampliarlos a las peculiaridades que aparecen en los procesos del centro y del aula y a la totalidad del alumnado.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)¹⁹, plantea, por su parte, tres principios con objeto de que el currículum resulte accesible al mayor número de personas y no discapacitante (por inflexible) para conseguir el aprendizaje por parte de toda la población que debe adquirir competencias para la vida a través del mismo. El CAST (Centro para la Tecnología Especial Aplicada) comenzó su trabajo hace más de veinticinco años, partiendo del concepto de diseño universal aplicado en la arquitectura y en el desarrollo de productos, promovido por Ron Mace, de la Universidad de Carolina del Norte, en los años 80, trasladando los principios apropiados y facilitadores que surtieran los efectos deseados para el ámbito educativo, especialmente para lograr la inclusión en las aulas y en el aprendizaje. Para este Centro, el currículum resultará "discapacitante" cuando lo sea su selección de contenidos (lo que enseña), su modo de enseñarlo (cómo se enseña) e inadecuado para las personas a las que se dirige (a quién se enseña y quién debe aprender). La Guía para su aplicación, compilada por David H. Rose y Jenna Wasson, ofrece alternativas variadas para la implementación de los principios en que se basa este Diseño; a continuación expongo una mera enumeración, con alguna explicación breve, adaptando el texto del DUA y la Guía para la aplicación del mismo.

Los tres principios en los que se basa la posibilidad de aprendizaje universal, mediante un diseño accesible, son:

¹⁹ CAST (2008): *Universal design for learning* guidelines version 1.0. Autor: Wakefield, MA. Versión española en la UAM (2008): <http://UDLguidelines.wordpress.com>

Principio I: Proporcionar múltiples medios de representación

Los alumnos perciben y comprenden la información que se les presenta de diferentes modos. Los que presentan algún déficit sensorial, dificultad de aprendizaje o diversidad cultural o de idioma, necesitarán medios distintos para acceder a los contenidos de aprendizaje, bien sean visuales, auditivos, etc. Lo interesante, en este principio, es ofertar amplitud de caminos que faciliten la accesibilidad curricular.

Para aplicar este principio, se detallan tres pautas en las que se desglosa y se ejemplifica con diferentes modelos de actuación:

Pauta 1: Proporcionar opciones de percepción

Pauta 2: Proporcionar opciones para el lenguaje y los símbolos

Pauta 3: Proporcionar opciones para la comprensión

Principio II: Proporcionar múltiples medios de acción y de expresión

Difiere también la forma de expresarse de los estudiantes, en función de sus características particulares. Una discapacidad motora, un déficit de atención y/o hiperactividad o un idioma diferente, obliga a modalidades de expresión muy distintas, de manera que su dominio competencial será demostrado en formas diversas. La expresión verbal (oral o escrita), la icónica, la gestual, etc., deberán considerarse como válidas en la implementación curricular.

Para aplicar este principio, se detallan tres pautas en las que se desglosa y se ejemplifica con diferentes modelos de actuación:

Pauta 4: Proporcionar opciones para la acción física

Pauta 5: Proporcionar opciones de habilidades expresivas y de fluidez

Pauta 6: Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

Principio III: Proporcionar múltiples medios de motivación y compromiso

Lograr la motivación de los estudiantes, su compromiso con el propio aprendizaje, también requerirá de vías diversificadas de acceso. Unos se atemorizan ante la novedad y la innovación, mientras que a otros les resultará atractivo el cambio. Estas variantes deben tomarse en cuenta en los planteamientos curriculares, de cara a su universalidad.

Para aplicar este principio, se detallan tres pautas en las que se desglosa y se ejemplifica con diferentes modelos de actuación:

Pauta 7: Favorecer opciones para conseguir el interés

Pauta 8: Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia

Pauta 9: Proporcionar opciones para la autorregulación

Es importante considerar cuidadosamente todos estos principios, de manera que la aplicación específica y concreta del currículo, en cada centro docente y en cada grupo de alumnos, facilite su acceso al aprendizaje y no resulte motivo de

discapacidad para aprender. Constituye un buen punto de partida para la educación inclusiva.

Algunas reflexiones finales

Para la aplicación de estos principios, resulta fundamental la diversificación metodológica en el aula y la implementación de un modelo evaluativo continuo y de carácter formativo, es decir, que contribuya al perfeccionamiento tanto de los procesos de enseñanza como del aprendizaje progresivo del alumnado. No será posible disponer de un currículum accesible a todos si no se flexibilizan estos dos elementos curriculares. Al fin, los docentes siempre hemos tenido (y tenemos) autonomía de trabajo dentro del aula, especialmente en lo que se refiere a metodología y a evaluación. Cada uno enseña en función de sus saberes, de sus competencias, de su experiencia..., y de las características de sus alumnos y alumnas. Igualmente, hay que comprender, de una vez por todas, que evaluar no es igual a examinar, sino que la evaluación constituye un proceso continuado de obtención de datos acerca de cómo aprende el alumno, de manera que, en el momento preciso, puedan tomarse medidas adecuadas para superar las dificultades que se presenten y reforzar las áreas de dominio que ya se posean. Hay que valorar lo que se hace cada día en el aula, elevar las expectativas sobre nuestros alumnos y conseguir su mejor aprendizaje.

Esto es algo que se puede hacer desde este mismo momento, sin necesidad de grandes reformas administrativas, pero sí con pequeñas innovaciones diarias que apoyen la atención a la diversidad en las aulas.

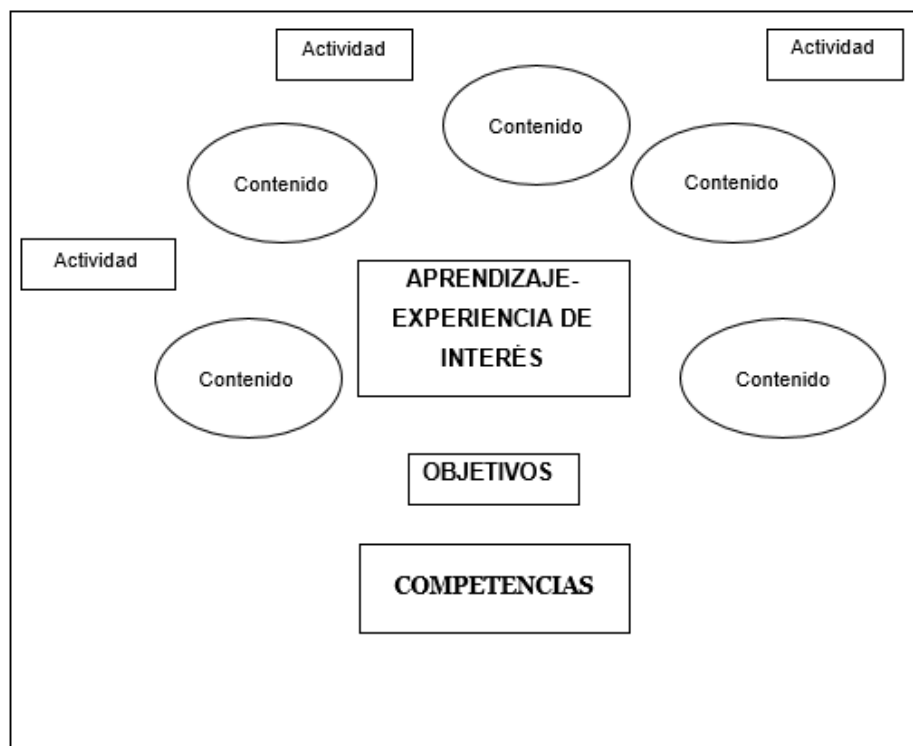
Quiero recomendar especialmente -por el buen funcionamiento que está teniendo en el sistema educativo español- la

implementación del aprendizaje basado en proyectos de trabajo, de manera que se maneje un currículum integrado, a pesar de que lo tengamos desagregado en materias, áreas o campos de formación. Se trata de que los estudiantes propongan un proyecto, repartan las tareas en su pequeño grupo, se responsabilicen de ellas, vayan evaluando cómo trabajan a diario, presenten resultados al conjunto del grupo..., independientemente del campo que se esté abordando. No importa. Lo que importa es que cada uno aporte sus talentos y capacidades al grupo, todos se interesen en lo que hacen y, al fin, aprendan, que es de lo que se trata. Y que aprendan todos, no unos pocos que, a lo mejor, ni necesitarían la escuela para hacerlo. En la figura 1 presento el esquema de un desarrollo curricular integrado, que responde bien a la propuesta de los proyectos comentados.

No hay que olvidar (asumiendo las palabras del poeta León Felipe) el principio de la actuación educativa con carácter inclusivo:

“Voy con las riendas tensas
y refrenando el vuelo
porque no es lo que importa llegar solo ni pronto
sino llegar con todos y a tiempo”.

Figura 1: Trabajo en un diseño curricular integrado



(Adaptado de Beane, 2005: 32)

Referencias

Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales (2009). *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Odense (Dinamarca). www.european-agency.org

Beane, J.A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata-MEC.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.

Cabra de Luna, M.A. y Casanova, M.A. (coords.) (2009). *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE. www.fundaciononce.org

Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.; 9ª edición: 2007.

Casanova, M.A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla; 2ª edición: 2009.

Casanova, M.A. (2007) (dir.). *Atención educativa al alumnado enfermo en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación. www.madrid.org

Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

Casanova, M.A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.

Casanova, M.A. y Rodríguez, H. (coords.) (2009). *La educación inclusiva, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.

Dirección General de Educación y Cultura (2003). *Las competencias clave*. Bruselas: Comisión Europea/Eurydice; www.eurydice.org

Jones, N. y Southgate, T. (coords.) (1995). *Organización y función directiva en centros de integración*. Madrid: La Muralla; 2ª edición: 2001.

Real Academia Española (RAE) (edición de 2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Reyzábal, M.V. (2002) (coord.). *Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales*. Madrid: Consejería de Educación. www.madrid.org

Stainback, S. y W. (1999) *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2004. Edición:

Rosa Blanco. www.unesdoc.org

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

Aldo Ocampo González²⁰

«...lo primero que influye es la personalidad del educador, lo segundo, su manera de obrar, sólo en tercer lugar, lo qué dice...» (Steiner)

1.- Introducción

La educación inclusiva en Latinoamérica enfrenta serias transformaciones. No sólo basta con asegurar el derecho a la educación a todos los colectivos de ciudadanos, en sus diversas modalidades, ciclos, niveles y tramos educativos. Es imperioso iniciar el aseguramiento de todos los derechos ciudadanos para que la educación actúe como palanca de movilidad social efectiva. La educación del siglo XXI ha sido caracterizada por todos los campos de la literatura científica internacional como uno de los mayores momentos de ruptura en la historia de la humanidad. Tal vez, sea este el momento de contextualizar y dar vida a todas las grandes ensoñaciones de los educadores. Si bien es cierto, la instrumentalización de las políticas educativas en la región y sus lineamientos, nublan la visión para comprender a cabalidad la multidimensionalidad de los fenómenos educativos. Por otra parte, es muy grato ver el crecimiento sistemático de acciones independientes para

²⁰ Agradezco la valorización de mi trabajo investigativo representada en los editores y coordinadores de este libro, al haber pensado en mí y al hacerme parte de este maravilloso proyecto.

comabitar los efectos de la sobreinstrumentalización y la ausencia de sentidos de la que es objeto la educación Latinoamericana. Así, se observa un campo de reformulación dialéctico que oscila entre la resistencia y la seudoinnovación del modelo imperante. El carácter de descentramiento al que atendemos es un síntoma muy auspicioso para comprender hacia dónde debemos mirar ante la crisis que afecta al pensamiento y los marcos institucionales establecidos.

En efecto, la lucha por la inclusión educativa debe ser desensializada, superando la estrechez de su discurso. Concebir e investigar la inclusión en el siglo XXI, no se reduce a una relación comprensiva situada en la imposición del modelo tradicional de educación especial. Este hecho, exige avanzar hacia la modernización de sus bases teóricas y metodológicas, con el propósito de ir revisando contextual y situadamente, cuáles de sus aportes vigentes constituyen un corpus suficientemente claro para iniciar esta ruptura. Asimismo, se hace preciso evidenciar cuáles son los errores más recurrentes en el discurso pre-construido de la educación inclusiva, que nos permita expandir su fundamentación hacia una nueva conceptualización. La reformulación de su discurso, es un síntoma alentador pues, se inicia en un momento sociohistórico complejo, cuya particularidad desafía las bases del discurso dominante y su exceso de significado. Todos estos aspectos cobran mayor relevancia al ser interpretados con los lentes de la postmodernidad.

La modernización del discurso de la educación inclusiva en el siglo XXI, recoge los aportes de las perspectivas reconceptualistas y reconstruccionistas aportadas por la ampliación de los campos de investigación experimentados por el movimiento postestructuralista, los estudios feministas y de género, la sociología política, los estudios postcoloniales, la crítica genealógica de la infancia y los debates sobre las democracias en desarrollo en Latinoamérica. El carácter

reconceptualista otorgado por los aportes del pensamiento postmodernista, demuestran un cierto grado de performatividad y reveldía al intentar concientizar que el tema ya no redundaba en niveles de fundamentación de tipo pedagógicos (visión tradicional) y en una visión limitada y sesgada otorgada por la visión positivista de la cultura jurídica de la segunda mitad del siglo XX. Los niveles de fundamentación requeridos para una educación inclusiva en el siglo XXI son de tipo transdisciplinarios. Sus propósitos reflexionan sobre los campos estructurales del conocimiento, del desarrollo político, de la ciudadanía, de la economía, de la historia de la cultura, de la pedagogía y de la ética. La dimensión estructural intenta puntualizar sobre las dimensiones que no son comprendidas por todos los ciudadanos. Justamente son éstas, las fuerzas que propenden o restringen los cambios reales que todas las formas de expresión ciudadanas hoy reclaman.

Comprender la educación inclusiva como un movimiento de reforma es un tema crucial. Así también lo son, las concepciones que la sitúan como la capacidad de consolidar un conjunto de transformaciones significativas y relevantes en todos los campos del desarrollo social y educativo. Se observa que, la educación inclusiva nos brinda la posibilidad de construir una nueva trama social y un proceso de reconversión y resignificación de todos los campos de la pedagogía, la ciudadanía y la democracia. La inclusión no redundaba en la simple actualización de prácticas de educación especial. Si bien, este es desafío innegable, ambos son modelos que avanzan en direcciones diferentes. La educación inclusiva es un movimiento más amplio, destinado a construir nuevos enfoques y visiones sobre la educación en el siglo XXI.

Hoy más que nunca debemos saber aprovechar esta valiosa oportunidad de innovación y transformación que nos ofrece el nuevo milenio. El desafío es saber puntualizar sobre qué argumentos consolidan una fundamentación más oportuna

sobre sus bases teóricas y metodológicas. La pertinencia en la articulación de nuevos argumentos, tiene como propósito evitar las colonizaciones epistémicas que todos criticamos y, a las cuales estamos haciendo frente. La finalidad ética de la modernización de su discurso, pretende ayudar a todos los niños y jóvenes a encontrar el sentido perdido por su paso por la educación. En el caso de los ciudadanos, a llevar una vida más equitativa, más armoniosa y más amable entre todos.

Tales ideales sólo serán consolidados a través de la emergencia de un nuevo concepto de ciudadanía, de ciudadano y de democracia. Razón por la cual, se torna imperioso avanzar hacia la enunciación de una proposición epistémica o de una posible teoría para la educación inclusiva. Sus efectos no se reducen a un mero debate teórico, sino que sus implicancias reformulan la enseñanza, la vida de la escuela, las concepciones sobre el aprendizaje, los estudiantes y la figura de profesorado, pues reconoce a todos sus actores y contextos, como objetos descentrados, complejos y opuestos al discurso que la pedagogía, la didáctica, el currículo, la evaluación y la psicología han oficializado.

2.- Perspectivas para un enfoque re-conceptualista y re-construccionista de la Educación Inclusiva en el siglo XXI: ¿qué hay más allá de las minorías y de los efectos opresivos en la educación?

«...Educar a la juventud es cultivar en la tierra el espíritu, en el hoy en el mañana, en la vida terrenal el ser espiritual...» (Steiner)

El arribo del siglo XXI ha iniciado una revolución estructural de todos los campos del conocimiento científico (Kunh, 1978; Martínez, 1999; Santos, 2009), del pensamiento (Burman, 1994;

Knorr, 2005) y del desarrollo humano (Dalhberg, Moss, Pence, 2005). Si bien es cierto, los estudios sobre epistemología (Spivak, 1999; Quijano, 2000; Harding, 2003; Santos, 2003 y 2009) a inicios del nuevo milenio, han sido claros e iluminadores al señalar la urgencia de poner en revisión los modelos teóricos y metodológicos vigentes. Este hecho, enuncia que "no sólo estamos ante una crisis de los fundamentos del conocimiento científico, sino también del filosófico, y, en general, ante una crisis de los fundamentos del pensamiento. Una crisis que genera incertidumbre en las cosas fundamentales que afectan al ser humano. Y esto, precisa paradójicamente, en un momento en que la explosión y el volumen de los conocimientos parecieran no tener límites" (Martínez, 2004:2).

Havel (1991) agrega que, la particularidad del tiempo socio-histórico que vivimos, está caracterizada, por una «dinámica» y «radical» transición, que afecta a todas las matrices de historización (Hobsbawn, 1994), albergando la necesidad de buscar nuevos fundamentos para todos los campos del pensamiento. Este autor, célebremente, explica que la «transitividad» que condiciona los marcos conceptuales vigentes, no es algo neutral y, deja entrever, que una cosa se esta yendo y otra cosa esta llegando. La transitividad al igual que la crisis, se sitúa en un contexto de complejidad (Morín, 2007). Es preciso distinguir, la dicotomía semántica, epistémica y política que fabrica el «paradigma emergente» (Martínez, 2011) de la «complejidad» (Reynoso, 2009; Vivanco, 2010), al dar cabida a éstos planteamientos. De modo que, la "complejidad surge cuando se presentan dificultades de carácter empírico o lógico. Las complejidades empíricas refieren a desordenes e incertidumbres y las complejidades lógicas a contradicciones y unión de términos antagónicos" (Vivanco, 2010:6). La situación actual que fundamentaliza la educación inclusiva a inicios del siglo XXI, expresa un cierto grado de desorden en su oscilación

discursiva, reflejando contradicciones y situaciones descentradas sobre su objeto²¹, las que no han sido reconocidas u observadas, en su incipiente fundamentación. Sobre este particular, sus reduccionismos clásicos (referidos a discapacidad, necesidades educativas especiales y relaciones de intercultural) y los aportes que gravitan en torno al discurso actual, han contribuido a establecer un desorden epistémico, pedagógico, político y categorial. Consagrando una línea argumental que se muestra vacía al ser interpretada con los lentes de la postmodernidad.

Un efecto desprendido de dicha entropía reconoce, que el escenario de mutilización otorgado por los reduccionismos clásicos de la educación inclusiva, nos remiten a una construcción de significantes en la realidad socioeducativa, que operan como tecnologías de dominación en la vida de los propios estudiantes objeto de este discurso, limitando el potencial de este enfoque, hacia la construcción de una pedagogía alternativa que se problematice desde todos sus estudiantes y no, desde sujetos excedentes en la educación. Este problema se haya incrustado en la imposición tradicional del modelo de educación especial. Diversificando esta problemática, es posible comprender "la educación inclusiva como un icono de la pantalla de la educación que, cuando se abre, revela una complicada teoría de reconstrucción educativa y el plan para llevarla a cabo. La inclusión es una condición previa como sostiene Bernstein (1996), de la educación democrática" (Slee, 2010:226). Asimismo, la inclusión como fenómeno estructural de nuestro sistema social, debe ser comprendida como la superación de las dinámicas de poder que afectan a colectivos de ciudadanos oprimidos. No es posible superarla sólo invirtiendo o bien, modernizando sus campos explicativos (Viruru y Cannella, 1999). Según esto,

²¹ Argumento que expresa la ausencia de un status epistémico sobre este tema.

[...] las relaciones de poder no son tan sencillas como una dicotomía entre yo/otro, opresor/oprimido, o adulto/niño. No es posible subvertir la colonización simplemente invirtiéndola. Los niños no son descolonizados simplemente al recibir el poder de los adultos. Spivak (1996) expresa esta preocupación: que el Tercer Mundo está siendo interpretado por la teoría poscolonial como un nuevo tema de investigación. Esta inquietud también puede expresarse con respecto a los seres humanos más jóvenes. La teoría poscolonial una vez aplicada a los pueblos oprimidos, incluso a los niños, puede servir sencillamente para crear otra vía para la investigación académica, una nueva manera de legitimar la interpretación de los seres humanos como objetos de nuestra investigación científica. Un último ejemplo es la inquietud por el uso cada vez mayor de la teoría poscolonial para definir a grupos marginales en el primer mundo (Mongia, 1996, p.6), cuestión que enfocaría a diversos grupos de niños. Esta definición crea un concepto ahistórico de poder, reforzando la noción de la Ilustración/modernista de progreso al definir los períodos como precoloniales, coloniales y poscoloniales. Al aplicarse la teoría poscolonial a los seres humanos más jóvenes, es evidentemente necesaria una autocrítica continua para no reproducir inadvertidamente los mismos discursos coloniales que queremos cambiar (Viruru y Cannella, 2005: 244-245).

¿Qué nos aporta esto?, particularmente, la visión otorgada por Viruru y Cannella (2005), se posiciona sobre marco un de postmodernidad que refuerza la idea de construcciones científicas descentradas. Las autoras reafirman una de las ideas contenidas en este trabajo, al explicitar la necesidad de revisar cuidadosamente los aportes que la psicología del desarrollo ha efectuado sobre la comprensión de los sujetos educativos y de aprendizaje. El aporte reconceptualista aplicado a la búsqueda

de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión en el siglo XXI, debe ayudarnos a superar el interés constante de estudiar los síndromes y las patologías que condicionan su discurso. En tal sentido, una pedagogía de la inclusión reconoce que "en realidad la psicología no rige directamente la educación (Egan, 1983); sólo nos ayuda a entender las condiciones en que esta se lleva a cabo. La limitación de una persona puede ser la ventaja de otra" (Gardner, 2012:18).

Las nuevas formas de expresión cognitivas, emocionales, culturales y afectivas de los nuevos sujetos sociales que arriban al espacio socioeducativo, cuestionan la figura dominante y la carga interpretativa elaborada por los grandes paradigmas del aprendizaje. Una debilidad del régimen discursivo imperante, demuestra que las grandes narrativas de verdad esbozadas por el paradigma psicogenético y el sociocultural, dificulta una explicación situada sobre el sujeto de aprendizaje frente a la aparición de nuevos sujetos educativos. Según esto, el problema de la inclusión no sólo queda reducido a la necesidad de establecer las líneas maestras para comprender su sentido, significado y propósito en la educación el nuevo milenio. Establece la necesidad de una epistemología con el propósito de aclarar significados para redireccionar hacia la consolidación de prácticas más divergentes sobre lo que significa hacer educación en tiempos cambiantes. De este modo, pasamos desde una pedagogía de la inclusión basada en sujetos excedentes, interpretados a través de una carga semántica opresiva, hacia una construcción pedagógica más cercana a la naturaleza humana del estudiantado, que considere la investigación del potencial humano de todas las personas y, no sólo de quiénes han sido denominados desde la psicología como estudiantes talentosos, pues de alguna manera todos lo somos.

Otro aporte desprendido para la modernización del discurso de la educación inclusiva, enuncia no sólo cuestiones teóricas y

metodológicas disciplinares. Se explicita una deconstrucción sobre la figura del estudiante, el docente y sus campos de interacción. Anteriormente, se han expuesto sutilmente algunas tensiones vertidas sobre el estudiante y los campos que fundamentalizan su figura en la formación de los educadores. Al ser educación inclusiva concebida como un movimiento de reforma, sus efectos también impactan en la figura, en el rol y en la función del profesorado. Es prudente reconocer que las identidades, las formas de expresión y los contextos de actuación del profesorado, también han sido objeto de descentramiento. De modo que, las críticas al discurso oficial de la educación inclusiva deben resignificar la figura del maestro, del estudiante, del aprendizaje y, en general, de todo el proceso educativo. Con ello, se intenta que la investigación nos permita reflexionar sobre los grandes nudos de la pedagogía postmoderna, refutando "los regímenes de verdad (Foucault, 1977) que dan preferencia a algunos niños mientras marginan a otros (Kessler, 1991; Lubeck, 1994; Walkerdine, 1984) y que estandarizan en lugar de celebrar y favorecer la diferencia (New y Mallory, 1994; Silin, 1995)" (Grieshaber y Cannella, 2005:15).

De lo anterior, se desprenden los siguientes desafíos:

- a) Volver a problematizar y repensar al sujeto educativo desde una explicitación contextual, situada y oportuna al interior del discurso pedagógico vigente. Este desafío nos invita a restituir al sujeto en un discurso superando la ausencia de sentidos sobre el mismo en un contexto histórico, político, ético y cultural particular.

Se plantea la búsqueda de nuevas construcciones sobre necesidades educativas y persona en situación de discapacidad. Sobre este último, hace exigible la emergencia de una conceptualización más trasgresora que supere las construcciones psicológicas y

pedagógicas tradicionales. Un nuevo concepto de necesidades educativas y de discapacidad debe conllevar al empoderamiento ciudadano de dichos colectivos. No obstante, la espada en la pared que determina la categorización de grupos vulnerables es aún algo más pantanoso.

La restitución de la diversidad como propiedad intrínseca de todo ser humano debe restituirse como tal. El proceso de oscilación ideológico-discursiva, su exceso de significado y su sobre-naturalización deben superar la visión que escapa de los procesos de estabilización social, cultural y política. Para que la diversidad cobre mayor relevancia, debe iniciarse un proceso de politización más amplia, situada y radical. Así, sucede con todas las categorías que vertebran el discurso por una educación más inclusiva. La reconstrucción y reconceptualización de sus principales regularidades discursivas adoptará mayor sentido si, dichas construcciones se interpretan desde matrices sociohistóricas determinados, visualizando sus aportes para la reformulación de sus principales escenarios educativos y sociales.

- b) Resignificar los marcos de interpretación del proceso de aprendizaje, de enseñanza y sus formas de comunicación. El proceso educativo debe preguntarse qué temas valen la pena aprender y de qué manera éstos, serán accesibles, generativos y desafiantes para el profesor y para los estudiantes. Un marco comprensivo interesante sobre este punto, es aportado por el modelo de Enseñanza para la Comprensión desarrollado por la Univ. de Harvard, desde donde se entienden que una "pedagogía de la comprensión invita a observar, analizar y reorganizar el currículum en torno a temas generadores que den origen y apoyo a diversas actividades de comprensión, ofreciendo a los estudiantes mayores

oportunidades desde donde construir y aprender" (Stone Wiske, 2008: 35). El ausentismo de construcciones didácticas y curriculares vertebradas desde los planteamientos de equidad cognitiva y cultural es un tema que debe ser considerado. En la actualidad se observan diversas modalidades que asume el currículo a la luz de los planteamientos pre-construidos (imposición del modelo de educación especial) de la educación inclusiva. El autor de este documento ha clasificado estas modalidades curriculares²² en:

b.1.) *Modalidades Específicas*: corresponden a medidas provenientes de la educación especial, incorporadas mediante la pseudo-actualización sufrida por la educación inclusiva en el marco de la supuesta «atención a la diversidad».

b.2.) *Modalidades Extendidas*: corresponde a medidas surgidas en la Educación Especial y transferidas en términos prácticos a la escuela regular. Se pretende facilitar los procesos integracionistas, identificando entonces los aportes de los «Modelos de Intervención y Orientación Psicopedagógica».

b.3.) *Modalidades Diversificadas*: corresponden a las concepciones curriculares, evaluativas y didácticas que surgen en el campo de la educación especial y se presentan como medidas de tipo inclusivas. La dificultad de comprensión que plantean estas y otras cuestiones, derivan en la impertinencia de su intención, pues se plantean como parte de una educación para todos (EPT), pero en términos operativos responden a unos pocos. Se

²² Para profundizar sobre las modalidades curriculares véase el capítulo I: "Fundamentos para una Educación Inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica" en libro *Lectura para Todos*. Edición disponible en red a través de: https://dilofacil.files.wordpress.com/2015/11/lectura_para_todos-chile.pdf

observa inexistencia de propuestas curriculares más abarcativas que consideren la diversidad y la heterogeneidad presente en todos nuestros estudiantes.

b.4.) Modalidades Abarcativas: surgen a partir de la ausencia de propuestas curriculares centradas en la *heterogeneidad*²³ de «todos» los estudiantes. Una aproximación puede ser aportada por el Modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC).

- c) Efectuar un despeje epistémico sobre todos los campos que estructuran la formación de los educadores (pre y postgraduación), con el propósito de incorporar la complejidad que cruza la naturaleza humana del niño, joven y adulto del siglo XXI y sus repercusiones en el aprendizaje y la construcción de saberes pedagógicos. La formación de los educadores debe pensarse en términos de responder al ser humano y evitar la mutilación de todos los discursos que instrumentalizan su accionar. Es apropiado deconstruir la formación de pre y postgraduación de los maestros en estas temáticas. Para ello, es imprescindible redireccionar sus campos de investigación hacia los contextos de problematización aportado por las teorías poscríticas.
- d) Encontrar argumentos más amplios para consolidar una epistemología de la educación inclusiva contribuye a desnaturalizar los imaginarios y la cristalización de prácticas despendidas de los mismos. Es importante comprender la naturaleza y esencia de la inclusión para valorar su potencialidad en la reconstrucción de las prácticas sociales y educativas desde criterios más amplios de diversificación. Un aporte relevante es

²³ Corresponde al fundamento psicológico de la educación inclusiva al inicio del siglo XXI.

considerar los planteos de la interseccionalidad en la redefinición de su discurso social, político y epistémico.

- e) Resignificar la extraña relación entre calidad y educación inclusiva. En Latinoamérica el discurso por la calidad ha sido un tema que se ha posicionado durante la última década, dejando en evidencia una promesa a cumplir por todos los Estados de la región. Desde planteamientos más progresistas es relevante comprender que el discurso por la calidad basado en modelos coste/eficacia y, en perspectivas eurocéntricas de industrialización, se oponen al discurso de reingeniería social y educativa, convirtiéndose en un dictamen de exclusión. Se hace imperios avanzar hacia la determinación de criterios cuya especificidad permita evaluar la calidad de los contenidos y prácticas a los que apunta la educación inclusiva.

La calidad en el discurso de la educación inclusiva debe superar la ausencia de sentidos que condiciona todos los campos de la educación. Asimismo, sugiere de qué manera operativizamos ciertas construcciones filosóficas, jurídicas, económicas, políticas, sociológicas, psicológicas, antropológicas y ciudadanas que condicionan el discurso vigente y, son traducidas en criterios y dimensiones específicas para su monitoreo en prácticas pedagógicas y directivas concretas.

Un desafío creciente que asume el discurso de la calidad en su relación con la inclusión, es consolidar un corpus de conocimientos destinados a repensar la escuela en sus dimensiones: a) institucional, b) organizativa/meta-organizacional, c) cultural, d) ecológica. Se agrega además, que el desarrollo de estrategias de intervención institucional se dirige a fortalecer las matrices de participación de todos los actores.

Estos desafíos más elementales deben provocar una crisis sobre las construcciones dominantes que vertebran del desarrollo de la pedagogía postmoderna. La crisis es un elemento de desestabilización que puede iniciar nuevas discusiones y vislumbrar nuevas posibilidades. La educación inclusiva conceptualizada como un movimiento de reforma, expresa no sólo el diseño de una nueva ingeniería destinada a revisar, contextualizar y reconceptuar todos los campos de la Ciencia Educativa y de la pedagogía desde la consideración de una perspectiva de postmodernidad. Como ingeniería social, reformula y resignifica los derechos (en todas sus dimensiones y categorizaciones), la pertinencia transdisciplinaria de sus fundamentos y los sentidos de sus principales unidades de análisis. De esta forma, se intenta superar

[...] lo que Foucault (1977) llamas prácticas divisorias, métodos de manipulación que combinan la mediación de una ciencia con la práctica de la exclusión. Las prácticas divisorias y los métodos relacionados de clasificación científica se hallan íntimamente conectados con el crecimiento de las ciencias sociales que, como otras ciencias, han pasado a ser una forma de lenguaje que sirve tanto para incluir como para excluir mediante la pretensión de medir lo que es bueno y malo y lo que es normal y anormal. El niño individual es ubicado a través de esta mediación científica dentro de sistemas normalizadores de clasificación que asignan y miden a los niños y sus habilidades. Al dividir a unos niños de otros y al dividirlos, también dentro de cada uno de ellos, estas prácticas divisorias distribuyen, manipulan y controlan a los niños, y se traducen en una cultura del diagnóstico, la evaluación y la terapéutica en la que se introducen y acaban dominando los juicios normativos acerca del pequeño o la pequeña (Dahlberg y Lenz Taguchi, 1994) (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:67).

El significado oculto de la interrelación entre «complejidad» (Morin, 2007; Reynoso, 2009) y «deconstruccionismo» (Viruru y Cannella, 1999; Quijano, 2000; Harding, 2003; Sousa, 2009), da cuenta de las modificaciones sobre determinados tipos de conocimientos que son claves para redefinición del discurso imperante (Popkewitz y Brennan, 1998) y para la consolidación de un discurso específico (Mouffe, 1996), como es, la empresa destinada a modernizar las bases teóricas y metodológicas del discurso de la educación inclusiva, recogiendo los desafíos y las tensiones que aporta el siglo XXI. De acuerdo con esto, "el conocimiento y su construcción son siempre específicos según su contexto y cargados de valores, lo cual cuestiona la creencia modernista en las verdades universales y la neutralidad científica" (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:45). Es imprescindible concebir, la lucha por la inclusión educativa como un movimiento de reforma de todos los campos de la Ciencia Educativa a inicios del nuevo milenio.

Este hecho, hace exigible en palabras de Sousa (2009), la determinación de la relevancia, es decir, ¿cómo identificar un argumento relevante y oportuno a esta discusión? Posteriormente, surge la exploración o definición de la naturaleza del fenómeno como vía comprensiva que evoluciona hacia la clarificación de su identidad científica. "El reconocimiento consiste en la definición de los parámetros según los cuales los fenómenos detectados serán clasificados como elementos distintivos de un sistema de explicación o de un sistema de interpretación. El procedimiento que subyace tanto a la detección como al reconocimiento es la resolución" (Sousa, 2009:72). En el caso de la educación inclusiva y su consecuente modernización, es otorgada por el «disenso social y educativo» como principal recurso de «politización» y «amplitud» de este debate.

La modernización del discurso de la educación inclusiva, requiere estructurar transdisciplinariamente (Morin, 2000; Sousa,

2009; Martínez, 2011) las diversas maneras de teorizar y llevar a la práctica dichos planteamientos (Grieshaber y Cannella, 2005), dilucidando sobre cómo pensamos la educación inclusiva y, desde qué lugar construimos su conocimiento, más allá de la imposición tradicional del modelo de educación especial (Slee, 2010). ¿Bajo qué parámetros construimos al (los) sujeto(s) de la educación inclusiva?, ¿desde qué posiciones hemos construido el conocimiento actual de la misma?, ¿cómo construimos prácticas educativas, sociales y políticas a la luz de la modernización de su discurso?, ¿qué implicancias tiene esto para la didáctica, la evaluación y el currículum?, ¿de qué manera la fundamentación transdisciplinaria desafía las bases de la pedagogía actual y los aportes de la psicología educativa y del desarrollo?

Una construcción epistémica (Ocampo, 2014 y 2015) más «trasgresora» sobre este campo de trabajo, reconoce que la finalidad de la educación inclusiva no redundaría en instalar una visión neoespecial (Farrell, 2006; Bratlinger, 1997; Slee, 2010) de tipo democrática y más equitativa discursivamente, sobre: a) su fundamentación, b) su identidad y naturaleza científica, c) sus procesos y campos de intervención y, d) procesos de formación del profesorado, investigación y profesionalización.

Una proposición más oportuna y situada en la materia, recogerá los aportes de la crítica genealógica (Foucault, 1970, 1977 y 1980; Grieshaber y Cannella, 2005) y del postmodernismo (Vattimo, 1986; Harvey, 1989; Bauman, 1991 y 2012; Lather, 1991; Mouffe, 1996) aplicado a las perspectivas reconceptualistas (Leavitt, 1994) y reconstruccionistas (Davies, 1991) de inicios del siglo XXI, cuestionando el papel de la inclusión como lucha política sobre la identidad, la violencia estructural, la marginalidad, la indiferencia, la opresión, la exclusión y las ciudadanías de baja intensidad, como patologías sociales que han sido naturalizadas en su comprensión y, posterior erradicación. A esto se agrega, el arribo de nuevas identidades

al espacio socioeducativo. Identidades, que entran en tensión, desde la visión tradicional de la pedagogía y de la psicología del desarrollo. En su dimensión política, la educación inclusiva esta llamada a construir un nuevo campo de desarrollo democrático, estructurado desde los planteamientos de la democracia deliberativa (Montero, 2005; Mejía, 2008; Schwartzman, 2013). Se intenta de este modo, reconocer el carácter interseccional entre inclusión y democracia, evidenciando que una sociedad inclusiva es democrática en su naturaleza. Hasta aquí, se concluye que las sociedades latinoamericanas de inicios del siglo XXI, no cumplen con este propósito; especialmente, por desarrollar sistemas delegativos para conducir sus naciones.

Es menester, reconocer que un «nuevo concepto de ciudadanía» y de «prácticas ciudadanas» desde un enfoque deliberativo, combaten la visión de votante restando la capacidad de expresar polifonamente los grandes temas que afectan a la población en general. Se inicia así, según Schwartzman (2013) una perspectiva ética fundada en el diálogo entre iguales, cuyo propósito fortifica que "este tipo de ética no puede –o no debería– soslayar el desafío de fundamentar criterios conscientes para distribuir los recursos comunes en procura de garantizar condiciones generales que deben ser satisfechas para que cualquier sujeto actúe autónomamente. Esto incluye definir una serie de bienes básicos entendidos como condición necesaria de cualquier plan de vida" (Schwartzman, 2013:75).

La política en conflicto que experimenta Latinoamérica, no es un tema nuevo. La modernización del discurso de la inclusión tiene como propósito denunciar operativamente el carácter multicausal expresado en la ampliación de los márgenes de exclusión en la región. Su propósito es ayudarnos a entender cómo funciona la exclusión y no, únicamente enunciar sus

devastadores efectos. Se deben otorgar acciones concretas y pertinentes para su erradicación.

Asimismo, facilita la observación, la determinación y la erradicación de los puntos críticos que fomentan la articulación de ciudadanías de baja intensidad. Siendo éste, un factor clave en la reformulación de una ingeniería social más oportuna a todos estos dilemas. Sin duda, "las concepciones deliberativas de la democracia aparecen así como una alternativa plausible para superar la marginalidad producida por los modelos democráticos en uso" (Schvartzman, 2013:39).

En el contexto social, estas identidades, reflejan ciudadanías en disputa o bien, diversos tipos de ciudadanías. De modo que, tanto identidades como ciudadanías, se muestran más dinámicas, descentradas y complejas, evidenciando la emergencia de nuevos sujetos sociales e innovadoras figuras de alteridad; las que en su mayoría, se muestran opuestas al discurso que fundamentaliza el reconocimiento del Otro y la Otra desde criterios que develan ausencia de reciprocidad. Es, bajo esta ausencia de reciprocidad, que se inicia la deconstrucción de la ética en tiempos de exclusión. Dahlberg, Moss y Pence (2005), explican que el siglo XXI está llamado a repensar y re-significar todos los campos del pensamiento y del conocimiento científico. Según esto, las diversas concepciones de la ética postmoderna y sus respectivas prácticas de eticidad, no estarían exentas de ella.

Una de las principales características de la ética postmoderna, según Bauman (1991) está determinada por repensar la moral. De este modo, surge la ética del encuentro (Young, 1990; Butler, 1993; Dahlberg, Moss y Pence, 2005), como estrategia de oposición a todo mecanismo de devaluación y opresión de la diferencia, del dinamismo y del descentramiento del ser humano. La ética del encuentro al igual que sus prácticas de eticidad, nos invita a encontrar nuevos significados para restituir

la categoría de diversidad, como una propiedad intrínseca y connatural a todo ser humano y a toda experiencia humana (Ocampo, 2011 y 2012). Los argumentos anteriormente enunciados, reafirman la necesidad de avanzar hacia construcciones más progresistas y alternativas sobre la educación inclusiva y sus rumbos en el siglo XXI.

Estos argumentos, explicitan dos grandes desafíos. El primero de ellos, está dirigido a avanzar en la búsqueda de nuevos fundamentos destinados a ampliar el marco teórico y metodológico que sustenta la educación inclusiva. Tal como señala Ocampo (2015), se ha de consolidar un cuerpo de conocimientos y saberes especializados, con el propósito de superar el problema epistemológico y pragmático (Parrilla y Susinos, 2013) que lo entrecruza. El obstáculo epistemológico (Toulmin, 1991; Slee, 2010; Ocampo, 2015) está determinado por la ausencia de una construcción teórica.

Rescatando los aportes del destacado investigador británico, Doctor Roger Slee, explica que, el problema crucial de la educación inclusiva se haya en la ausencia de dispositivos para comprender multidimensionalmente, las diversas tensiones políticas y los ausentismos que resultan en construcciones teóricas e investigativas restringidas para problematizar una teoría posible de la inclusión. El autor, extiende este análisis, señalando que la educación inclusiva no tiene un punto de partida claro. No obstante, su fundamentación ha evolucionado a través de aportes de diversos campos. Aportes, que a la fecha no logran consolidar una base argumental de tipo transdisciplinaria, que redundan en "la tendencia reductora de categorizar el saber y a los investigadores" (Slee, 2010:104) desde una posición dominante en el campo de la educación inclusiva de inicios del siglo XXI.

La dominancia ideológico-discursiva, adopta una visión universalista y positivista, cuyas limitaciones políticas,

pedagógicas y éticas no logran reformular la educación inclusiva desde argumentos más amplios, contextualizados y situados a los grandes problemas estructurales que afectan los sistemas educativos latinoamericanos. Para Slee (2010), un tema crucial está determinado por "el problema del desmoronamiento de la educación inclusiva por la preocupación por las necesidades educativas especiales" (p.182). Sobre este particular, es plausible reconocer que "las diversas interpretaciones hacen visible el modo en que los discursos particulares actúan para constreñir y limitar, lo que es posible, deseable y agradable" (Campell y Smith, 2005:155). En tal caso, esta ambigüedad y complejidad, está determinada por una transición y sincronía que va más allá de la mera modernización del discurso. Implica reconocer la ausencia de un status epistémico que permita reflexionar sobre la determinación de fundamentos más amplios y emergentes al cuestionamiento de sus bases teóricas y metodológicas tradicionales.

De otra forma, implica dar cuenta del exceso de significado que los planteamientos de este modelo (en construcción) y su conceptualización reflejan. En palabras de Said (2000) y Slee (2010) el gran problema de la educación inclusiva está determinado por la ausencia de una teoría o epistemología oportuna a su campo de especialización y desarrollo. Agregando, que los planteamientos teórico-metodológicos vigentes, demuestran un campo de «consolidación teórico ambulante» (Said, 2000). ¿Qué significa esto?, según Said (2000), Farrell, (2006) y Slee (2010), el carácter ambulante se debe en parte, a la pérdida de sentido y originalidad. Las propuestas teóricas se vuelven ambulantes cuando son domésticas y no desensibilizadas, tal como ha sucedido con la comprensión de que la educación inclusiva sería una forma más democrática de educación especial. Esto representa una relación comprensiva en su proposición. La educación inclusiva desde un planteamiento re-construccionista y re-conceptualista, "revela

una complicada teoría de reconstrucción educativa" (Slee, 2010:226), social, democrática (O'Donnell, 2007; Schvartzman, 2013), ética (Young, 1990; Bauman, 1991) y política (Lahire, 2008).

Las ideas anteriormente enunciadas, dan cuenta de la imposibilidad por la que transita la educación inclusiva, para problematizar la creación de nuevos escenarios sociales y educativos capaces de albergar las nuevas identidades que reclaman su legitimidad en las instituciones educativas y las emergentes ciudadanías en disputa que abrazan una reforma social más progresista. Sin embargo, las tensiones que hoy experimentamos en materia de educación, demuestran fragilidad al concebirse fuera de la historia y de contextos sociales situados.

El obstáculo pragmático de la educación inclusiva, refiere a la prestación de servicios. En tal caso, la tensión pragmática debe ser situada desde la pertinencia de los servicios educativos y sociales ofertados a diversos colectivos de ciudadanos. El propósito de contextualizar la pertinencia de dichos servicios, desde una amplia gama de intereses, es asumir, el movimiento por la inclusión como la creación de un nuevo proyecto ciudadano, de un nuevo concepto de democracia (Rabossi, 1990; Abal y Nejamkis, 2004; O'Donnell, 2007) y de ciudadanía. El criterio de pertinencia, juega un rol crucial en la determinación de las oportunidades sociales, políticas, culturales y educativas desprendidas de la resignificación de los diversos campos de desarrollo ciudadano. La superación del problema pragmático, incide con gran determinación, en la formación de pre y postgraduación de los educadores. Campo, que también requiere deconstruir las concepciones referidas a formar educadores para el siglo XXI. Situación que no queda circunscrita únicamente a la educación especial y a la psicopedagogía, sino que a todos los campos de la pedagogía postmoderna.

Tanto la educación especial (Rigo y Talens, 1987; Salvador, 1999; Gallego y Rodríguez, 2012) y la psicopedagogía, deben ser reformuladas ante los desafíos pedagógicos del nuevo milenio. En el caso particular de la psicopedagogía, debemos romper su hibridación con la educación especial, a fin de clarificar su naturaleza científica y redefiniendo sus campos de profesionalización y desarrollo, pues se trata de una disciplina fundada en planteamientos psicológicos con implicancias significativas a la potenciación de la pedagogía del nuevo milenio. Entonces, tenemos tres campos de trabajo que han ido entrando en contradicción y se hace necesaria una revisión exhaustiva para su transformación.

Una reconceptualización aplicada a la formación de pre y postgraduación de los educadores en Latinoamérica desde un enfoque de educación inclusiva, enuncia los siguientes desafíos:

a) iniciar la búsqueda de un conjunto de argumentos éticos, políticos, antropológicos, culturales, cognitivos, epistémicos y sociales capaces de sustentar una crítica al discurso tradicional de la psicología educativa, del desarrollo y del aprendizaje. Así como, a la pedagogía, al currículo, a la didáctica y a la evaluación. La deconstrucción del sujeto pedagógico y del sujeto docente a inicios del siglo XXI, son claves significativas para avanzar hacia la re-construcción de la tarea educativa. De modo que, las formas de aproximarnos a la enseñanza y concebir el aprendizaje desde la emergencia de nuevos sujetos educativos, inicia la búsqueda de nuevas concepciones más situadas y cercanas a la naturaleza humana. Los enigmas de la enseñanza y el aprendizaje a inicios del nuevo milenio, son cada vez más complejos, pues contradicen las verdades universales, que al día de hoy condicionan fuertemente la formación de pre y postgraduación de los educadores.

b) las propuestas de formación de los maestros sobre educación inclusiva en la materia, expresan proposiciones híbridas, en tanto, comprensión del fenómeno se refiere. Los programas referidos a la formación inicial docente, han emparejado contenidos derivados de la educación especial, anexados bajo un lenguaje más democrático, justo socialmente e integrando los principios del modelo social de la discapacidad. La contradicción de este proceso de formación es, que por un lado, se otorga respuesta a una demanda cada vez más creciente, desde discursos vacíos y modelos mutilados a los nuevos desafíos que resultan el arribo de nuevas identidades y formas de expresión cognitivas y ciudadanas a la escuela. Por otro lado, el discurso proveniente del modelo social de la discapacidad han resultado limitante, al iniciar una problematización desde el currículo, la evaluación y la didáctica que responda a la heterogeneidad de todos los estudiantes, desde una construcción más integradora, que supere el enfoque categorial aún vigente. En la actualidad, la formación avanza discursivamente, sin resignificar sus comprensiones y lógicas de trabajo y, en la práctica, se continúa imponiendo el modelo individual de la psicopedagogía, la pedagogía modernista de tipo universalista y la educación especial.

c) la formación especializada de postgrado sobre educación inclusiva en Latinoamérica, ha experimentado avances significativos para profesionalizar este campo de investigación. Si bien, existe un programa doctoral especializado en educación inclusiva (impartido en México), su naturaleza y líneas de investigación, enuncian el problema antes citado. El resto de programas doctorales, abordan las temáticas de educación inclusiva en sus líneas de investigación, concluyendo que

este campo de interés no se haya en la naturaleza de dichos programas.

Asimismo, los programas de maestría han fortalecido la renovación de la educación especial, a través de una visión neoespecial, que unifica los aportes de lo especial con nomenclatura inclusiva. En países como Guatemala, Honduras, Costa Rica, El Salvador, existe baja presencia de programas especializados en la materia. Una línea interesante de trabajo que ha constituido un avance significativo en la reorientación de los programas de postgraduación, ha sido aportada por la neuropedagogía y la neurodidáctica. Si bien, ambas concepciones apuntan a la reconstrucción de las formas tradicionales de enseñar y comprender el aprendizaje de todos los estudiantes, hace preciso avanzar hacia aportes directos en la didáctica y la evaluación en un contexto de heterogeneidad.

d) en lo referido a la investigación en educación inclusiva en Latinoamérica, se observa un interés progresivo sobre sus principales objetos de investigación. Un aspecto significativo está determinado por el refuerzo de la visión individual en los procesos de investigación. Los estudios sobre educación inclusiva en Latinoamérica, explicitan un corpus de investigación centrado en las representaciones sociales sobre la diversidad, la inclusión, los procesos de aceptación en prácticas culturales, sociales y pedagógicas concretas. Se carece de estudios epistémicos y meta-teóricos sobre la misma. Si bien es cierto, el derecho incipiente al disenso sobre los grandes tópicos de investigación asociados al movimiento por la inclusión, han avanzado en términos muy generales, a la incorporación de aportes provenientes de la sociología, la política, el postestructuralismo, el neocolonialismo y los estudios de género. Su integración ha derivado en ciertos

travestismos discursivos que, en ocasiones, neutralizan su potencial de indagación y restringen el progreso de comprensiones más amplias destinadas a politizar el tema.

3.- En la búsqueda de argumentos más oportunos para reconceptualizar la Educación Inclusiva en el siglo XXI: apostar por un «enriquecimiento transdisciplinario» para consolidar una «proposición epistémica» en la materia

«...Toda la naturaleza comienza a susurrar sus secretos a nosotros a través de sus sonidos. Los sonidos que antes eran incomprensibles para nuestra alma ahora se convierten en el lenguaje significativo de la naturaleza...»
(Steiner)

Los argumentos enunciados anteriormente, permiten superar el consenso por el derecho al disenso. El disenso aporta la capacidad de redefinir el discurso imperante y, superar la visión tradicional emprendida por diversas perspectivas que reducen la «inclusión» a grupos de ciudadanos contruidos socialmente como «vulnerables». Los aportes del estudio reconceptualista actual (Toulmin, 1991; Leavitt, 1994; Burman, 1994; Cannella y Viruru, 1999), dan cuenta que el discurso vigente sobre la educación inclusiva, justifica la exclusión como mal social (Giroux, 2009; Slee, 2000 y 2010), sin otorgar pistas significativas para su erradicación. Esta colonización explicativa, es fundamental para identificar qué fuerzas sociopolíticas y estructurales restringen la consolidación de un nuevo orden político, democrático, ciudadano, ético, histórico, pedagógico y epistémico.

Al respecto, "la educación inclusiva tiene que separarse de la educación especial. De este modo puede restaurarse como una plataforma auténtica para afrontar la opresión y la

desventaja de diversos grupos. La educación inclusiva debe manifestar en la práctica su impaciencia y rechazar la falsa política de inclusión de minorías. El sufrimiento real y amplio del que surge la demanda de la educación inclusiva no permite una lenta gestación de la reforma. Hace falta una reformulación del campo para apartarse de la imaginación educativa neoliberal y de los valores del individualismo competitivo. A este respecto, debe dirigir el foco interrogador hacia las estructuras, las políticas y las prácticas de escolarización que crean poblaciones excedentes de estudiantes difíciles de controlar" (Slee, 2010:226).

Brennan y Popkewitz (1998), agregan que un desafío clave en la proposición de una epistemología (Habermas, 1971; Foucault, 1980; Barquín, 1991; Baudrillard, 2000) de la educación inclusiva, debe superar los efectos opresivos (Unzué, 2004) desprendidos de los modos tradicionales de pensar al sujeto, a las prácticas y al discurso (pre-construido) de la educación inclusiva. El rechazo de las formas dominantes de pensar y fabricar la educación inclusiva a inicios del nuevo siglo, exige desensializar la mirada sobre las diversas categorías que vertebran un lenguaje híbrido sobre su campo de investigación y profesionalización.

Buther (1993) explica que la provisión de categorías incrustadas en el discurso vigente de la inclusión, actúa como una tecnología de opresión y dominación, que entrapa y cristaliza la producción de sujetos, desde marcos ideológicos, que plantean una experiencia social y educativa restringida. En otras palabras, el entrampamiento efectuado sobre el sujeto de la educación inclusiva, no apela al disenso y, por tanto, lo cosifica a una ciudadanía de baja intensidad (Abal y Nejamkis, 2004) y a una experiencia social y educativa menos vivible (Butler, 1993).

Estos argumentos, deben contribuir a superar la falsa política de educación inclusiva ratificada por todos los Estados de Latinoamérica. Asimismo, la investigación debe apoyar la

emergencia de criterios de diferenciación, que al politizar el debate, permitan la separación necesaria entre educación inclusiva, educación especial y psicopedagogía. Sobre este último, hace exigible la modernización de sus desafíos a inicios del siglo XXI. Así como se necesita construir una teoría/epistemología de la inclusión, también se requiere transformar y refundar la educación especial, con el propósito de que ambas perspectivas puedan dialogar y complementarse. El carácter refundacional que afecta a la educación especial enuncia su detrimento, haciendo visible su modernización.

Si bien, estos cambios son centrales para la construcción de una pedagogía de la inclusión en América Latina y el Caribe, es preciso enunciar un conjunto de argumentos éticos y políticos más amplios, que permitan “analizar las bases institucionales del discurso, los puntos de vista y las posiciones desde las cuales las gente habla, y las relaciones de poder que ésta admite y presupone. La teoría del discurso también interpreta el discurso como un lugar y un objeto de lucha en que distintos grupos se enfrentan por la hegemonía [dominio] y la producción de un significado y una ideología (Best y Kellner, 1991:26). Un tema crucial en la modernización discurso de la educación inclusiva, supone situar su problematización, según Slee (2010), como una lucha política. Posicionar el debate por la inclusión desde una problematización política, implica describir el reconocimiento histórico que ha experimentado en las últimas décadas el concepto de ideología. Engels (1969), al respecto, desafía esta postura, invitándonos a describir la superestructura ideológica, sus esferas y dominios en la modernización del discurso de la educación inclusiva.

La inclusión como proyecto político no sólo intenta describir los efectos opresivos y neoliberales (Gentili, 2012) que condicionan la producción educativa. Más bien, debe ayudarnos a comprender el «modus operandi» de la «exclusión». Es clave, en

la redefinición de su discurso, dar pistas significativas para comprender cómo funciona la exclusión, determinando bajo qué parámetros la inclusión se constituye como una poderosa herramienta política para su erradicación. De modo que, la inclusión debe ayudarnos a comprender qué dispositivos contribuyen a ampliar los márgenes de exclusión en todos los campos la sociedad, la cultura, los bienes culturales y la educación, frente a la creciente diversificación que *afecta/condiciona* la construcción de procesos sociales y educativos a la luz de «nuevas identidades» (Grieshaber y Cannella, 2005) y «formas de expresión ciudadanas» (O'Donnell, 1993) que reclaman modalidades alternativas de legitimidad, emancipación y ejercicio directo de sus derechos. La exigencia de la modernización de sus bases teóricas y metodológicas, apuntan la creación de un nuevo campo ético, político e histórico, donde se resignifiquen todos los escenarios de desarrollo ciudadano y desacralicen la visión positivista de la justicia social que afecta al discurso vigente de la educación inclusiva.

Vivanco (2010) señala que, el paradigma emergente de la complejidad como elemento comprensivo para modernización del discurso de la educación inclusiva, es más bien, “una amplia y variada gama de enfoques, investigaciones, perspectivas y descubrimientos que, provenientes de distintas disciplinas, convergen en su pluralidad hacia una mirada que problematiza la ciencia normal” (p.5). Siendo necesario desmembrar los posicionamientos particularistas y universalistas que afectan a la comprensión de fenómenos cada vez más descentrados y multivariados, los que en su naturaleza, desafían el discurso tradicional de la epistemología y, definen su pertinencia y vigencia a inicios del nuevo milenio. Si bien, existe un corpus amplio sobre lo que sería la educación inclusiva, precisa modificaciones menores para utilizarlo de forma más oportuna. La complejidad permite extender los márgenes de interpretación sobre la inclusión, con el propósito de consolidar

un conjunto de condiciones necesarias para la oficialización de un nuevo marco teórico y metodológico.

Es menester, reconocer el cambio histórico e ideológico (Larraín, 2007 y 2014) que experimenta el concepto de complejidad y sus aportes a la reformulación de la ciencia occidental, con el propósito de comprender la especificidad de sus transformaciones y, su incidencia en las decisiones políticas sobre los temas cruciales que afectan al desarrollo social, cultural, político y ciudadano de Latinoamérica. Vivanco (2010) diversifica esta problematización, señalando que, la complejidad es un fenómeno sociopolítico y socio-histórico situado al interior de la realidad. Algunas de sus causas pueden explicarse a la luz del paradigma emergente. Para Martínez (2011) el paradigma emergente constituye una nueva objetividad científica. Estos aportes, vislumbran que un nuevo marco de entendimiento para una educación inclusiva más oportuna, debe contribuir a:

- a) Evidenciar los obstáculos en las formaciones neoliberales de la educación: democracias que agudizan la exclusión. Avanzar hacia la consolidación de democracias deliberativas.
- b) Formular y reformular un marco de valores para investigar la exclusión, la inclusión, la diversidad y la heterogeneidad. Adoptar por un nuevo concepto de ciudadano y ciudadanía. Se debe favorecer la ruptura de las categorías vigentes para lograr una vida más vivible no sólo para los grupos históricamente excluidos, silenciados o marginados, sino para toda la población en general.
- c) Entender que antes de legitimar el «derecho en la educación» debemos legitimar cómo se adquieren progresivamente los demás derechos republicanos para

convertir la escolarización en agente del cambio social real en la vida de todos los ciudadanos. Se cuestionan Los aportes de justicia social, las democracias y las culturas jurídicas vigentes.

- d) Insinúa un enfoque democrático en las decisiones educativas ahistórica respecto de los desafíos de la justicia social desde los aportes de la postmodernidad. Se revisa profundamente la categoría de igualación de oportunidades desde la consideración de las posiciones estructuradoras de los derechos de cada ciudadano. sin esta revisión, la igualdad de oportunidades deviene en un nuevo dispositivo de homogenización político, jurídico, social y cultural.
- e) La investigación en educación inclusiva debe analizar profundamente las relaciones opresivas que condicionan el desarrollo de prácticas educativas, superando la mirada sobre el déficit y sus categorías de ubicación de los estudiantes y educación de personas diferentes. Implica superar la visión particularista de la exclusión social y de la exclusión pedagógica. Se abandona la idea de investigación inclusiva desde el refuerzo de la perspectiva individual que afecta a sus principales objetos de investigación.
- f) Reconocer que no están en crisis los paradigmas, sino el paradigma de la ciencia en cuantos a sus formas de conocer. En la estructura discursiva actual de la educación inclusiva se refleja una base modernista que promueva los universalismos clásicos negadores de las diferencias humanas.
- g) Según las transformaciones de nuestro continente reflejan la presencia de modelos desgastados/mutilados acompañados de un cierto travestismo discursivo, lo cual

requiere consolidar una discusión epistémica más amplia y diversificadas en materia de inclusión que apuesten por un nuevo espacio de intercomprensión. ¿Cuáles dimensiones epistemológicas están ausentes?: a) paradigma epistémico y b) matriz epistémica.

La «crisis» que afecta al conocimiento científico debe ser entendida como una valiosa oportunidad de transformación del pensamiento y de sus campos de investigación. En tal caso, no debe reducirse a una visión fatalista o problemática sobre los modos de conocer e interpretar los fenómenos educativos. La dimensión más significativa de la crisis por la que transita el pensamiento pedagógico a inicios del siglo XXI, es dicotómica, al reconocer que ésta, es irreversible y al mismo tiempo, sugiere la superación de modelos cementerios o mutilados. Sobre este particular, Bauman (2012) explica que la presencia de modelos desgastados ha sido una de las características más recurrentes sobre el desarrollo de propuestas educativas contemporáneas en Latinoamérica.

La crisis no se reduce únicamente a denunciar las posiciones arrogantes o reduccionistas de los diversos modos de hacer ciencia. Más bien, hace explícita la posibilidad de construir nuevas tecnologías de fabricación del conocimiento (Knorr, 2005) desde el interior de cada problema, redefiniendo sus campos de intervención. Este es un punto que la investigación sobre epistemología débilmente ha enunciado, siendo relevado por los aportes de la epistemología situada ampliamente desarrollada por los estudios feministas de base postestructural.

Los estudios epistemológicos de inicios del siglo XXI (Butler, 1993; Martínez, 1999 y 2014), han sido clarificadores al expresar que toda construcción destinada a comprender la naturaleza de su conocimiento científico (Lynch, 1993) y develar su status epistémico (Martínez, 2013), deberá iniciarse desde una comprensión situada de su fenómeno dentro de un conjunto de

relaciones más amplias para problematizarse. Un hecho clave en el discurso vigente de la educación inclusiva, demuestra un cierto tratamiento "deliberadamente ignorante de los contenidos disciplinares del campo que se pretende estudiar, aumenta considerablemente el riesgo de hacer interpretaciones forzadas, y hasta absurdas, de las relaciones entre los actores sociales y los productos que ellos fabrican" (Knorr, 2005:34).

Una dimensión relevante que adoptan las perspectivas epistémicas desde una construcción «situada», «cultural» y «contextual» de la ciencia, es evitar presentar explicaciones o construcciones teóricas que en palabras de Grieshaber y Cannella (2005) reduzcan ideas complejas a explicaciones simplistas. El hecho de no reducir lo complejo a lo simple, es un síntoma de descentramiento del pensamiento ultramoderno. La postmodernidad aporta una óptica de renovación sobre el tratamiento y comprensión de los fenómenos educativos, permitiendo validar otros campos de exploración que, ante el discurso oficial y sus dinámicas de instrumentalización, han sido silenciados o bien, no han logrado "un reconocimiento de que necesitamos incorporar una gama de maneras de teorizar y de llevar algo a la práctica para celebrar y a la vez fomentar la diversidad, así como para enfrentarnos a los desafíos de los tiempos cambiantes" (Grieshaber y Cannella, 2005:18).

La modernización de las bases teóricas y metodológicas de la educación inclusiva en el siglo XXI, deben comenzar reconociendo que la «inclusión», es un tema que, escapa en su comprensión, a lo puramente educativo. Más bien, debe ser concebida como una de las grandes «problemáticas estructurales» que afectan al desarrollo del sistema social, marcando efectos opresivos en la cristalización de prácticas socioeducativas, bajo una mediación constante sin retorno. Según esto, la inclusión es la respuesta frente a la exclusión. ¿De qué manera se relacionan ambas categorías?, ¿cómo superar la instrumentalización que afecta al entendimiento condicional

de sus propósitos?, ¿vasta únicamente con explicarlos como un par dialéctico?, ¿qué hay más allá de esto?, ¿de qué manera el discurso vigente que la fundamentaliza, actúa como un dispositivo de exclusión sobre la pertinencia de sus servicios y bibliografía relevante? Un tema crucial sobre la educación inclusiva "requiere que busquemos formas de entender la exclusión desde las perspectivas de quiénes son devaluados y convertidos en marginales o excedentes por la cultura dominante de la escuela ordinaria" (Slee, 2010:115). Las nuevas formas de aproximarnos a los sujetos sociales devaluados, introduce una inversión sobre las dimensiones culturales de hacer ciencia desde el paradigma postmodernista, desafiando las perspectivas tradicionales de la epistemología.

La nueva fundamentación de la educación inclusiva en el siglo XXI, requiere superar las posiciones erróneas y las generalizaciones sin fundamento. La determinación de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión sólo adquiere mayor relevancia al ser contruïdos a través de un conjunto de argumentos éticos y políticos más amplios. Un nuevo campo de fundamentación debe decir qué hacer para erradicar la exclusión (Slee, 2010). Sin esto, la inclusión pierde eficacia y relevancia en la consolidación de un nuevo orden político, ético, ciudadano e incluso, epistémico. La nueva fundamentación reestructura todos los campos de la Ciencia Educativa, pues inicia una empresa deconstruccionista ante el arribo de nuevos sujetos educativos.

La educación inclusiva en la modernización de su discurso debe ser interpretada como "nuestra capacidad de reconocer y comprender la mecánica de la exclusión. Nos invita a trabajar poco a poco hacia nuestra propia reconstrucción y la de nuestros enfoques de la educación coherentes con los contextos y las poblaciones cambiantes de nuestros tiempos" (Slee, 2010:70). Desde los aportes de Gentili (2011) debe ayudar a comprender los sistemas de operaciones subyacentes que

conforman los obstáculos opresivos de la cultura dominante y las estrategias de seudo-inclusión que intentan reducir o eliminar los efectos neoliberales en la educación.

La necesidad de deconstruir el discurso imperante sobre la educación inclusiva, debe facilitar un entendimiento situado para establecer diferencias significativas entre éste y la educación especial. La búsqueda de nuevos fundamentos para una educación y una pedagogía de la inclusión permiten vislumbrar que su potencial está determinado por constituirse como una estrategia de transformación de todos los campos de la Ciencia Educativa y del sistema social en general. El aporte revisionista y deconstruccionista aplicado a los desafíos actuales de la educación inclusiva, apelan a "desmontar ese orden, dar cuenta del desorden y, a través de las diferentes operaciones representadas por los diferentes observadores, reconstruir un nuevo orden que exprese –tal como señalamos más arriba- no la ciencia cristalizada y estática, sino la ciencia "mientras se hace", su propia dinámica de producción" (Knorr, 2005:35).

La situación actual del estudio reconceptualista (Leavitt, 1994; Viruru y Cannella, 1999) exige abordar las problemáticas educativas desde una mirada «transdisciplinaria» y más «situada». Grieshaber y Cannella (2005) identifican que los cambios sobre el estudio reconceptualista desde una perspectiva de postmodernidad (Vattimo, 1986), ponen en tensión las explicaciones universalistas que afectan al desarrollo de la pedagogía. De modo que, es oportuno elaborar preguntas críticas, que superen la capacidad de "reducir el mundo a un conjunto de enunciados objetivos, independientes de todo enunciado de valor o de la necesidad de emitir juicios. Evitan la dimensión ética asociada a la que Rorty (1980) denomina la «carga de elección», la responsabilidad de hacer valoraciones sin reducir la decisión a un mero asunto de racionalidad administrativa por la que toda cuestión de valor se transforme automáticamente en una cuestión de carácter

técnico (Gergen, 1992). No constituyen preguntas que inquieren acerca de los valores, que admitan la probabilidad de múltiples perspectivas y significados, de diversidad y de incertidumbre, y que abran la puerta a la participación democrática, al diálogo y a nuevas preguntas" (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:13).

Los planteamientos actuales del «estudio reconceptualista» (Leavitt, 1994; Viruru y Cannella, 1999) y del «movimiento deconstruccionista» (Derrida, 1976 y 1989) de inicios del siglo XXI, coinciden en refutar los criterios de universalidad o verdad universal sobre destinados a comprender a los seres humanos (Grieshaber y Cannella, 2005). El aporte del movimiento deconstruccionista está determinado por la capacidad de revelar las grandes ideas que han generado discusiones específicas sobre temas determinados.

Asimismo, sugiere revisar las matrices de sustentación (Glasser y Strauss, 1967) pre-fabricadas en el marco de una cultura epistémica (Knorr, 2005), que otorga un lugar central al legado de su paradigma fundante: «educación especial». La gran carga de estrategias de especialización transferidas desde la educación especial al discurso incipiente de inclusión educativa, ha reafirmado un discurso que ha entrado en contradicción a la luz de la exploración de nuevos campos de comprensión sobre el sujeto de este movimiento. ¿Qué efectos experimenta el lenguaje concreto utilizado para fundamentar la tarea educativa de la inclusión?, ¿cómo evitar la instrumentalización de la exclusión desde la crítica al discurso dominante en la materia?, ¿cuál es la concepción sobre la que Latinoamérica se ha posicionado para hablar de inclusión? Entre las principales debilidades que enfrente al enfoque en su desarrollo en Latinoamérica, encontramos:

- a) El enfoque de educación inclusiva presenta una naturaleza epistémica diferente y más amplia a la simple relación «inclusión-discapacidad».

- b) El enfoque de educación inclusiva carece de una «construcción teórica» y de un «desarrollo paradigmático».
- c) Existe una dificultad para gestionar el currículo, la evaluación y la didáctica en el contexto de la heterogeneidad.
- d) La noción de totalidad es un nuevo dispositivo de homogenización social. se propone reformular los desafíos transontológicos que la categoría de totalidad supone en el marco de su deliberación política y cultural.
- e) El desarrollo actual de la educación inclusiva en América Latina y el Caribe deriva de una simple y burda actualización de las prácticas de Educación Especial con complementariedad de los aportes de la Psicopedagogía.
- f) Se observa un desarrollo curricular basado en modalidades curriculares de la educación especial pero no en concepciones que asuman la naturaleza epistémica de este nuevo paradigma. El desafío está en develar los aportes para facilitar la caracterización de una matriz y de un paradigma epistémico.
- g) Los constructos de diversidad, singularidad, diferencias y heterogeneidad han sido contrariamente comprendidos y deben restituir la naturaleza humana inherente a cada ser humano.
- h) Es relevante comprender la necesidad de re-fundar la Educación Especial y reformular todos los campos que componen la Ciencia Educativa.

La cultura epistémica desprendida de su paradigma de base, ha hecho extensiva la creación de un conocimiento ambiguo a

lo largo del todo el mundo. Said (2000) explica que la ausencia de una identidad científica en la materia, ha imposibilitado direccionar hacia nuevos campos de comprensión, afectando al desarrollo de propuestas y políticas educativas «ambulantes».

En palabras de Said (2000) y Slee (2010) el gran problema de la educación inclusiva está determinado por la ausencia de una teoría o epistemología oportuna a su campo de especialización y desarrollo. Agregando, que los planteamientos teórico-metodológicos vigentes, demuestran un campo de «consolidación teórico ambulante» (Said, 2000). ¿Qué significa esto?, según Said (2000), Farrell, (2006) y Slee (2010), el carácter ambulante se debe en parte, a la pérdida de sentido y originalidad. Las propuestas teóricas se vuelven ambulantes cuando son domésticas y no desensibilizadas, tal como ha sucedido con la comprensión de que la educación inclusiva sería una forma más democrática de educación especial. Esto representa una relación comprensiva en su proposición. La educación inclusiva desde un planteamiento re-construccionista y re-conceptualista, "revela una complicada teoría de reconstrucción educativa" (Slee, 2010:226), social, democrática, ética y política.

Rescatando la interrogante que el célebre investigador británico Dr. Roger Slee, se plantea sobre si la educación inclusiva no es educación especial, entonces, ¿qué es?, es posible afirmar que la educación inclusiva no es lo mismo que la educación especial, puesto que la primera constituye una reforma social más amplia consagrada a través de un proyecto político más radical. Argumento que apoya la necesidad de modernizar el discurso de la educación inclusiva a inicios del nuevo milenio. Mientras que la educación especial ha reforzado una falsa política de la educación inclusiva situándola en los colectivos históricamente excluidos del derecho a la educación y de los múltiples campos de participación ciudadana. La educación inclusiva debe ser entendida como una lucha contra

la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad silenciada que afecta a todos los ciudadanos sin distinción alguna.

Al respecto, un enfoque deconstruccionista (Derrida, 1989; Best y Kellner, 1991) y reconceptualista (Leavitt, 1994) de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI tiene como propósito "construir unos análisis sólidos y exhaustivos de la exclusión con el fin de poder cuestionar las relaciones sociales y culturales tal como están mediadas por la educación a fin de dismantelar la opresión y promover la inclusión. Esta tarea radica en la comprensión de la etiología y los síntomas de síndromes y trastornos con objeto de controlar y enseñar a personas diferentes, con independencia de lo bienintencionado que sea tal empeño" (Slee, 2010:123).

La ausencia de un significado aceptado e iluminador sobre la naturaleza de la educación inclusiva, no implica reemplazar su lenguaje dominante por otro (Dahlberg, Moss y Pence, 2005). Más bien, sugiere reconocer que las «categorías vacías» que enuncia el discurso dominante de inclusión, han imposibilitado la consolidación de las grandes promesas sociales referidas a incluir a los diversos colectivos de ciudadanos considerados como «minoritarios». Sin duda que, "dada las voces divergentes y contradictorias que, con el tiempo se han asociado al concepto o lema de la educación inclusiva, podemos sugerir razonablemente que se trata también de un concepto esencialmente discutido" (Slee, 2010:103).

Dahlberg, Moss y Pence (2005) explican que los pilares fundamentales del estudio reconceptualista y deconstruccionista del nuevo milenio, facilitan la capacidad de aclarar los significados que restringen la redefinición del discurso cultural circundante. La inclusión exige transitar desde sus fundamentos pedagógicos, pre-construidos y más bien, justificados desde una perspectiva neo-especial (Bratlinger, 1997; Farrell, 2006; Slee, 2010) que impone el modelo tradicional

de educación especial desde una línea argumental más democrática y justa socialmente; hacia fundamentos más transdisciplinarios. Sin embargo, ¿por qué razón la literatura vigente no ha sido capaz de superar esta visión?, ¿qué incomodidades y prácticas de des-ciudadanización existen tras estos planteamientos?, ¿cómo superar las posturas erróneas sobre este campo de conocimiento?, ¿por qué no resignificar, revisar y reorientar el discurso de la justicia social desde las problemáticas de postmodernidad?

¿Qué argumentos podemos enunciar para comprender los dilemas que enfrentan el currículo, la didáctica y la evaluación a la luz de estos planteamientos?, la situación actual de la formación docente implica revisar los planes en su dimensión general y específica, a fin de desensialziar sus intenciones, con el propósito de asegurar condiciones que permitan llegar a todos los estudiantes más allá de sistemas de adaptaciones o programas específicos, que en vez de contribuir a brindar equidad generan nuevas formas de exclusión. Según esto, se visualizan los siguientes desafíos:

a) En lo curricular:

- Revisar las formas de construcción curricular vigentes en nuestra región. Deben superar formas de legitimación estática y desarrolladas por expertos, a fin de avanzar hacia propuestas co-construidas por sus principales actores. Un lineamiento clave para la problematización curricular es la intersectorialidad.

Su selección cultural debe estructurarse desde el análisis de tres dimensiones claves: a) lo central, b) lo accesible y c) lo rico en conexiones generativas de los códigos culturales que conforman dicha proposición. Un problema significativo que explica la necesidad de integrar dichos criterios, explica que “el problema se

reduce a lo siguiente: no aplicamos nuestros conocimientos. En la escuela de los barrios residenciales, en la escuela del centro de la ciudad, los maestros enseñan y los alumnos aprenden como hace veinte o cincuenta años. En la era de los discos compactos, las videocaseteras, las comunicaciones vía satélite y los ordenadores portátiles, la educación permanece apegada a las prácticas tradicionales" (Perkins, 2006:16).

- Un currículo inclusivo debe comprenderse como un mecanismo de liberación y nunca como un dispositivo de instrumentalización. Las concepciones curriculares inclusivas han evolucionado a partir de medidas específicas, extendidas, diversificadas y abarcativas. Sin embargo, un currículo más equitativo reflexionara sobre qué temas son relevantes de aprender para la vida. Una construcción curricular de tipo inclusiva, no constituye un simple mecanismo de adaptación o flexibilización de este. Debemos avanzar hacia construcciones curriculares más integradoras que evalúen la pertinencia de los contenidos que enseñamos y de qué forma explicitamos a nuestros estudiantes a través de ellos.

b) En lo didáctico:

- Avanzar hacia la construcción y problematización de una didáctica más oportuna a los desafíos de la educación inclusiva como modelo que intenta dar respuesta a las nuevas identidades y sujetos que arriban a la educación. La reformulación de la enseñanza y de sus formas de comunicación del aprendizaje, intenta superar las prácticas tradicionales donde sólo el 5% de los estudiantes aprende de las lecciones que recibimos, mientras que el 70% aprende mejor cuando lo lleva a la práctica y el 90%, cuando lo puede enseñar a otros. Estos

datos otorgados por un estudio desarrollado por el Laboratorio de entrenamiento Nacional de Maine.

- La construcción de una didáctica debe comprender que educar a la diversidad no implica desarrollar programas específicos, sino que más bien intentan avanzar hacia una enseñanza más integradora capaz de llegar a todos los estudiantes. Para ello es fundamental recoger la reconceptualización que la neurodidáctica y de la neuropedagogía ha enunciado sobre el concepto de aprendizaje, enseñanza y clima de aprendizaje. Es recomendable que, tanto las construcciones curriculares como las didácticas, consideren los aportes de los niveles neurológicos de aprendizaje y cambio enunciados por Gregory Bateson y Robert Dilts. Entre los que señalan: a) entorno, b) conductas, c) capacidades, d) valores/creencias, e) identidad y f) espiritual.
- Un desafío clave en la construcción de una didáctica de la inclusión es comprender cómo optimizar el lóbulo frontal y sus conexiones con el cerebro ejecutivo, cognitivo y emocional. Las personas se aproximan al aprendizaje de maneras diferentes. Estas diferencias son profundas y muy significativas. Asimismo, esta exploración debe ayudarnos a entender qué sucede con los estudiantes con necesidades educativas, determinando que estrategias nos permiten educar sus talentos, su pensamiento divergente y su creatividad. Es importante avanzar hacia investigaciones que superen los mitos no reconocidos por la investigación neurocientífica sobre estudiantes con NEE y Creatividad, con el propósito de evitar el síndrome del pensamiento pobre y el frágil.
- El concepto de diversificación no está relacionada con un sistema de ajustes. La diversificación debe ser concebida como las múltiples formas de presentar y

comunicar el aprendizaje. Es imprimir mayor accesibilidad a la enseñanza, lo cual implica reconocer que: a) la imaginación, creatividad, fantasía y curiosidad como fuerzas motoras del aprendizaje, b) nunca dejamos en aprender, sólo baja la velocidad de comunicación de nuestras neuronas, c) debemos plantear continuos desafíos a nuestros estudiantes con el propósito de fortalecer su corteza cerebral y e) no se aprende en la rigidez sino en el movimiento y en la flexibilidad

- Se asume el concepto de aula heterogénea, haciendo alusión al fundamento psicológico de la pedagogía de la educación inclusión en el siglo XXI la "heterogeneidad". Este concepto se asocia a lo cognitivo a las condiciones necesarias para que el aprendizaje pueda existir. Supera la visión de elementitis de la educación moderna.
- Toda secuencia didáctica debe considerar: a) la imaginación, la creatividad, la fantasía y la curiosidad como fuerzas motoras del aprendizaje, b) nunca dejamos en aprender, sólo baja la velocidad de comunicación de nuestras neuronas, c) debemos plantear continuos desafíos a nuestros estudiantes con el propósito de fortalecer su corteza cerebral y d) no se aprende en la rigidez sino en el movimiento y en la flexibilidad.

c) En lo evaluativo:

- Re-conceptualizar las funciones, propósitos y énfasis de la evolución en un contexto de equidad pedagógica. Evaluar a la diversidad no es sinónimo de la evaluación psicopedagógica que busca las deficiencias en los estudiantes, sino más implica monitorear los desempeños de los aprendientes a fin de que sean conscientes de su proceso. Esta construcción va comienza desde la potencialidad de la persona, de sus talentos, rompiendo

el tópico que consiste en fijarnos en el déficit de la persona.

- La evaluación en el contexto de la inclusión se centra en el valor de uso, es decir, utilizamos la evaluación para conocer mejor a los estudiantes para detectar sus talentos y educar en función de ellos.
- La evaluación en el contexto de una construcción de la pedagogía de la inclusión debe reflexionar sobre qué condiciones facilitan comunicar el aprendizaje de diversas formas, que vayan más allá de experiencias de lápices y papel. Se debe incorporar el cuerpo en situación de aprendizaje.

En este contexto, problematizarnos en torno a la educación inclusiva desde los diversos significados que le atribuimos a la misma, es un recurso de gran valor para emprender una deconstrucción más oportuna. Si atendemos a los efectos discursivos de la misma, veremos que nos referimos a un objeto teórico vacío en tiempos de exclusión. Del mismo modo, permite desensializar la mirada sobre la construcción del sujeto educativo parte de este movimiento. Otro aporte relevante, es asumir la inclusión desde una perspectiva ética y política más amplia, que supere la visión cartesiana de pensar sus problemáticas en términos dicotómicos. Dahlberg, Moss y Pence (2005) explican que las ideas portadoras de influencias particulares que gobiernan el pensamiento pedagógico deben contribuir a poner en tensión el «lenguaje de la necesidad» expuesta por Bauman (1991).

De acuerdo con esto, "el lenguaje de la necesidad también se manifiesta en lo que no se dice, es decir, cuando no se reconoce la posibilidad de posturas, interpretaciones y enfoques alternativos, y cuando la elección de una determinada postura, interpretación o enfoque no se expone ni se explica cómo eso,

como una elección consciente, sino que se asume y se da por sentido que es la única posible" (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:14). A continuación, Ocampo (2015) enuncia a modo de proposición, la determinación de fundamentos que a la luz de estos planteamientos podría vertebrar la educación inclusiva en el siglo XXI. Entre ellos encontramos:

- a) El «fundamento ético-filosófico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: apostar por una «ética del encuentro» en el centro de las relaciones sociopolíticas y socioeducativas
- b) El «fundamento político» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: desarrollar una «lucha política» que asegure un nuevo concepto de «ciudadanía» y de «democracia»
- c) El «fundamento antropológico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: asumir la «diversidad» como una «propiedad intrínseca» a todo ser humano
- d) El «fundamento psicológico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: valorar la «heterogeneidad» como «propiedad del aprendizaje» y reconocer la presencia de «nuevas subjetividades» e «identidades contrarias»
- e) El «fundamento epistemológico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: apostar por un «enriquecimiento transdisciplinario» que promueva una «crítica genealógica» sobre su paradigma fundante de Educación Especial
- f) El «fundamento pedagógico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: la necesidad de educar desde los «talentos» y desde la «neuro-didáctica»

- g) El «fundamento sociológico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: determinado por la comprensión sobre el *modus operandi* de la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad silenciada en un contexto de descentramiento.

4.- Síntesis de los desafíos desprendidos de la modernización del discurso de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI

¿Qué es la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI?	¿Qué no es la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI?
Una lucha y un proyecto político de mayor amplitud que debe eliminar los efectos opresivos que experimentan todos los colectivos de ciudadanos a fin de conseguir que vivan una vida más vivible. La educación inclusiva es ante todo, una reformulación radical e intencionada de todos los campos de la ciencia educativa actual. La educación inclusiva una reforma social que toca todos los campos de la sociedad sin distinción alguna. Representa una crítica genealógica a los dispositivos sociales, políticos, culturales, económicos, éticos y educativos que avalan la exclusión y las múltiples formas de presentación de los males sociales, en vez de reducirlos o eliminarlos.	La educación inclusiva no es una nueva forma de educación especial. Esta disparidad fuertemente validada en nuestro continente ha generado según Slee (2010) una visión troyana de la educación inclusiva. La educación inclusiva es una herramienta de transformación de todos los campos/dimensiones de la ciencia educativa. La educación especial, estancada en su fundamentación tradicionalista requiere de un enfoque re-construccionista y re-conceptualista acorde a los desafíos del nuevo milenio. Esta relación nos lleva en palabras de Garfinkel (1975) a un sistema de faltas de conciencias y a una visión falseada de lo que debiese ser la política de la inclusión (Slee, 2010). En términos epistémicos esta situación actúa como una forma de justificación de la exclusión, mientras que la educación inclusiva debe decirnos que hacer para su erradicación total. De modo que, sí la educación inclusiva no es lo mismo que la educación especial, Slee (2010:181) explica que es <i>"una lucha general contra el fracaso"</i>

	y la exclusión". Este hecho reconoce la pluralidad de identidades diferentes al discurso social, político, cultural y psicológico imperante en la pedagogía modernista y convencional, prestando mayor reconocimiento a la producción/circulación de diversos grupos vulnerables que necesitan de ayudas educativas, sociales y políticas extras.
Una estrategia de transformación social basada en la consolidación de una nueva visión sobre la ciudadanía, el rol de los ciudadanos y de la democracia a través de un conjunto de argumentos políticos y éticos más amplios.	La educación inclusiva no implica abordar la construcción de saberes pedagógicos desde la imposición del modelo tradicional de educación especial. Este problema se debe a la ausencia de una epistemología o de una teoría apropiada a esta discusión. En términos pragmáticos se imponen recursos derivados de la educación especial, forzando una visión clínica bajo un lenguaje más equitativo y democrático. La necesidad de construir una teoría de la inclusión permitirá re-orientar la pertinencia de los servicios sociales, políticos, culturales y educativos desprendidos de este modelo. Su propósito será entonces, dar respuesta a las múltiples subjetividades e identidades contrarias a lo que la pedagogía tradicional está acostumbrada.
Un modelo en construcción que no posee una epistemología y una construcción teórica cuya riqueza logre abrazar los desafíos el nuevo milenio en sus dimensiones políticas, históricas, éticas, sociales, culturales, económicas y educativas. De acuerdo a los aportes de Said (2000) constituye una <i>teoría ambulante</i>.	La educación inclusiva no es lo mismo que la educación para todos. Es relevante señalar que la inclusión educativa es un modelo en construcción que hoy opera a través de los planteamientos tradicionales de la educación especial. La educación para todos, en términos teóricos/metodológicos no alcanza un nivel de enfoque o paradigma. Es sólo una orientación política ratificada como meta por casi todos los Estados a nivel mundial.
La educación inclusiva debe comprender profunda y estratégicamente el <i>modus</i>	La educación inclusiva no se reduce a la discapacidad y a las necesidades

operandis de la exclusión y sus efectos en la educación. Una intervención crítica en materia de Educación Inclusiva, resultará del convencimiento de que todo proyecto político que pretenda la construcción de un nuevo orden ético, histórico, educativo, social y ciudadano, asumirá en palabras de Butler (1999), que la vida social de todos los colectivos de ciudadanos sea «más vivible» en la medida, que el mundo socio-histórico y el proyecto político transformador que los alberga, abandone aquellas categorías restringidas que hasta ahora lo han venido sustentado. Un ejemplo de ello, radica en la concepción de la Educación Inclusiva como «nueva promesa social» (Ocampo, 2014) que impone una estrategia de gestión sobre el cambio social (Torres, 2011) basada únicamente desde la vulnerabilidad y desde la imposición de un modelo tradicional de Educación Especial (Slee, 2010). Este abordaje requiere de una interpretación más profunda sobre sus presupuestos teóricos y sobre la manera de operar dentro de un conjunto de argumentos políticos (Butler, 1999) situados a esta problemática.	educativas especiales. Tampoco resalta las diferencias en negativo, ni busca responder a los colectivos históricamente excluidos de las diversas instancias sociales y educativas. La educación inclusiva como proyecto político más amplio, entiende que su abordaje desde los sistemas de categorización imperantes no re-significarán a las personas, sólo las trabaran en visiones cristalizadas sobre las desventajas sociales. Esta citación no permite existir ni vivir como reales sujetos sociales. Esta concepción exige un nuevo campo de fundamentación en lo político y en lo ciudadano. La deconstrucción y la modernización del discurso imperante de la educación inclusiva, debe gestarse «en» y «desde» el campo de lo «político», pues la implica un cambio retórico desde la integración a la inclusión.
La educación inclusiva debe ser entendida y conceptualizada como una herramienta política-ética-ideológica que articula bajos sus proposiciones el asentamiento de las transformaciones/cambios sociales, políticos, culturales, educativos que las sociedades postmodernas requieren y reclaman.	La educación inclusiva no se basada únicamente en la construcción del Otro o la Otra y en su visibilización y legitimación, sino que propone un marco de comprensión para garantizar de forma situada una intervención crítica que nos problematice frente a los males sociales que nos afectan a todos como ciudadanos.
La educación inclusiva como proyecto histórico-político-ético debe fomentar el desarrollo de políticas intersectoriales e interseccionales dirigidas a comprender el modus operandis de las múltiples formas de violencia estructural y de relaciones opresivas.	La educación inclusiva no ampara su experiencia discursiva en el reforzamiento de una visión individual de sus problemáticas. Su campo de problematización se ancla en lo estructural como medida transformacional. La educación inclusiva no reduce su campo de investigación al reforzamiento de la visión individual, sino que centra su interés, en un conjunto de relaciones transdisciplinarias capaces de re-organizar el contexto estructural de los dilemas sociales y

	educativos postmodernos. En sí, la investigación en educación inclusiva concebirse como un cuestionamiento radical sobre la circulación investigativa oficial con el propósito de deliberar, deconstruir y reconceptualizar del discurso político y cultural.
La educación inclusiva como proyecto político más trasgresor pretende consolidar escenarios sociopolíticos que permitan no sólo apostar por el reconocimiento del derecho a la educación.	La educación inclusiva no reconoce, no visibiliza y tampoco hace explícito el discurso de la exclusión. La educación inclusiva nos brinda marcos comprensivos para eliminar sus efectos en la educación y en la sociedad en general.
La educación inclusiva como creación de un nuevo orden ético es ante todo, una lucha directa la cultura dominante, la cual, comprende que antes de legitimar el derecho a la educación, se debe garantizar oportunamente los demás derechos ciudadanos, sino los efectos neoliberales limitan el potencial de la educación como herramienta de concreción ciudadana.	La educación inclusiva como modelo en construcción no fue ratificada en la Declaración de Salamanca. En ella, sólo se ratificó el derecho a la educación.
La educación inclusiva es ante todo una reforma social y democrática radical que no simplifica ni cosifica el discurso de los derechos humanos. La educación inclusiva más bien, como recurso de transformación implica reconstruir y reconceptuar los paradigmas, enfoques y modelos circundantes dirigidos a explicar los fenómenos social y educativos.	La educación inclusiva omite y desconoce su sentido en el discurso actual de instrumentalización introducido por la calidad educativa. La educación inclusiva no es un artefacto de eficiencia social es una lucha política y prerequisite ciudadano que implica la restitución de sentidos para una educación bajo la creación de un nuevo orden político e histórico para América Latina y el Caribe a inicios del nuevo milenio.
En términos pedagógicos la educación inclusiva apuesta por la reconstrucción y reconceptualización del currículum, la didáctica, la gestión de las instituciones, la evaluación. De forma, que inicia una nueva fundamentalización para albergar a todos los estudiantes desde la educación de sus talentos. En palabras sencillas, requiere de la creación de nuevas perspectivas para concebir la educación. No es compatible	Es de gran relevancia comprender que la búsqueda de nuevos fundamentos una educación más inclusiva en el siglo XXI, no es otra cosa que, comenzar a gestionar e instalar de forma oportuna un conjunto de condiciones necesarias para implementar las transformaciones que a educación (en todos sus campos) y las sociedades (en todas sus aristas) requieren.

con modelos desgatados o mutilados.	Una nueva fundamentación para una educación más inclusiva y reformista que enfrente los dilemas, las tensiones y las oportunidades que explicita el nuevo milenio hará un esfuerzo significativa por consolidar una profunda reforma social, política, económica, educativa y cultural capaz de proponer un: -nuevo concepto de educación -nuevo concepto de ciudadanía amparada en una concepción democrática de tipo deliberativa -nuevo campo de interpretación/legitimación de las identidades circundantes en la estructura social y escolar -un campo de deconstrucción y reconceptualización sobre las prácticas de enseñanza, sobre los factores incidentes en el aprendizaje, sobre las múltiples formas de presentar el currículo y la enseñanza. En suma, no es otra cosa que articular los cambios y transformaciones sociales/educativos requeridas -un nuevo campo de interpretación capaz de sentar las bases de un nuevo modelo económico, pues el actual (neoliberalismo) ha entrampado/cosificado/reducido a la población en general a nuevas formas de esclavitud y dependencia a inicios del nuevo milenio. -un nuevo enfoque de interpretación de la calidad y su vincularidad con la educación inclusiva. En términos estrictos, estas dos categorizaciones son incompatibles. Por un lado, la calidad es una media particularista de eficiencia social que en vez de dictaminar para equilibrar las brechas sociales, sólo actúa como una estrategia invisible de homogenización y como un dictamen de exclusión. Mientras que la inclusión intenta
--	--

	superar los efectos neoliberales en la educación y reformar los campos de desarrollo social para operativamente lograr la equidad y la re-significación social de todos los ciudadanos.
--	---

Cuadro N°1: "Síntesis de diferenciación sobre las principales características para una educación más inclusiva a inicios del siglo XXI en Latinoamérica: el desafío de reconceptualizar y reconstruir el discurso de la inclusión"

Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de investigación. (Ocampo, 2015).

5.- A modo de conclusión

«...los pájaros nacidos en una jaula creen que volar es una enfermedad...» (Jodorowsky)

Este trabajo se ha planteado reflexionar en torno los principales desafíos que enfrenta la modernización del discurso de la educación inclusiva a inicios del sigloXXI. El aporte de la postmodernidad en sus perspectivas reconstruccionistas y reconceptualista, efectúan aportes significativos que desafían las bases del discurso dominante en la pedagogía y la psicología educativa tradicional.

Avanzar en la búsqueda de un conjunto de argumentos que permitan dar luces para organizar una posible reflexión epistemica en la materia es un desafío creciente. A esto se agrega, la necesidad de resignificación de todos los ejes vertebrantes del su discurso, pues su gran mayoría, aportan cuestionando los efectos opresivos y las relaciones de exclusión y desigualda que afectan en diversos niveles y planos a todos los estudiantes. No obstante, al revisar la pertinencia de sus significados desde los lentes de la postmodernidad, dichas

construcciones entran en tensión y exigen redefinir el discurso circundante. La educación inclusiva debe ayudarnos a sentar las bases para un nuevo desarrollo social, cultural, económico, ciudadano, ético, donde lo político juega un papel preponderante.

La ampliación de sus campos de interpretación invierte el rol dominante y el exceso de significado que hasta ahora demuestra. Una interpretación sesgada y escazamente problematizadora sobre una educación más inclusiva, es aquella que refuerza la idea de grupos vulnerables o excedentes en la educación. En la filosofía fundacional de la pedagogía, ningún sujeto educativo adquiere carácter de excedente. El prisma de la postmodernidad, nos plantea el reto de avanzar hacia una construcción más progresista sobre todos los campos de la pedagogía. Esto, involucra una deconstrucción sobre el hacer pedagogía en el siglo XXI, sobre los espacios educativos, sobre sus principales figuras: docentes y estudiantes. Esta deconstrucción apela a una sola cosa, rescatar los sentidos más relevantes de la educación.

Necesitamos con urgencia una educación que conciba que los niños asisten a la escuela para ser felices, para crecer en sus talentos, para construir un mundo maravilloso lleno de posibilidades. Debemos contrarrestar las construcciones que se opongan a estos planteamientos. La educación, la escuela, los niños y sus maestros son los grandes arquitectos sociales y políticos del mañana, dejemos de robar esta capacidad. Sin ello, continuaremos entrampados en discursos industriales e instrumentalizadores asuentes de sentidos para nuestros niños y para sus educadores. La revolución ya comenzó y, la inclusión es la herramienta más poderosa para ello.

Referencias

- Abal, J.M., Nejamkis, F. (2004). "Modelos de política: una mirada desde el estado y la ciudadanía e clave latinoamericana", En *La política en Conflicto: Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía* (pp. 143-166). Buenos Aires: Prometeo.
- Barquín, J. (1991). La evolución del pensamiento del profesor. *Revista de Educación*, 294, 245-274.
- Baudrillard, J. (2000). *Figuras de alteridad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2012). *Vidas desperdiciadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Best, S. y Kellner, D. (1991). *Postmodern Theory*. Los Ángeles: UCLA.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Madrid: Morata.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. Londres: Routledge.
- Buthler, J. (1993). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona: Paidós.
- Brantlinger, E. (1997). "Using ideology: Cases of non recognition of the politics of research and practice in special education", en: *Review of Educational Research* 67, (4), 425-459.

- Davies, B. (1989). *Fraggs and snails anda feminist tales: preschool hilaren and gender*. Norte Sydney: Allen & Unwin.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology*. Baltimore: J.H. University Press.
- Derrida, J. (1989). *La desconstrucción de las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- Engels, F. (1969). *The peasant War in Germany*. London: Lawrence & Wishart.
- Farrell, M. (2006). *Celebrating the special scholl*. Londres: Routledge.
- Foucault, M. (1970). *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: selected Interviews and Other Writings*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Gallego, J.L., Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Madrid: Pirámide.
- Gardner, H. (2012). *Estructuras de la Mente*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Garfinkel, H. (1975). *The creation ad development of ethnomethodology*. California: Left Coas Press.

- Gentili, P. (2012). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Clacso / Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2009). *Youth in a suspect society: democracy or disposability?* Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Glasser**, B., Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine publishing Company.
- Grieshaber, S. y Cannella, G. (2005). *Las identidades en la educación temprana: Diversidad y posibilidades*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (1971). *Théorie et praxis*. París: Payot.
- Harding, S. (2003). *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. Nueva York: Routledge.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity*. Oxford: Blackwell.
- Hobsbawm, E. (1994). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento: Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Nueva York: Pergamon Press.
- Kuhn, T. (1978). *La estructura de las revoluciones científicas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lahire, B. (2008). "Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social", Tenti Fanfani, E. (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Larraín, J. (2007). *El concepto de ideología. Vol. 1. Carlos Marx*. Santiago: LOM.
- Larraín, J. (2014). *El concepto de ideología. Vol. 2. El marxismo posterior a Marx: Gramsci y Althusser*. Santiago: LOM.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: feminist Research and pedagogy with/in the posmodern*. London: Routledge.
- Leavitt, R.L. (1994). *Power and emotion in infant-toddler day care*. Albano State University: University of New York.
- Lynch, M. (1993). *Colonialism/Postcolonialism*. Nueva York: Routledge.
- Martínez, M. (1999). *La psicología humanista: Un nuevo paradigma psicológico*. 2ª edic. Ciudad de México: Edit. Trillas.
- Martínez, M. (2011). Paradigmas Emergentes y Ciencias de la Complejidad. *Opción*, 65, 45-80.
- Martínez, M. (2013). Epistemología de las ciencias humanas en el contexto iberoamericano, en: Osorio, F. (edit.) *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. Santiago: LOM, 13-38.
- Mejía, O. (2008). Modelos de democracia deliberativa. Encuentros y tensiones. Ponencia del Primer Congreso de Ciencia Política de la Universidad de lo Andres (Colombia), Bogotá.
- Montero, J. (2005). ¿Qué criterio de igualdad requiere una democracia deliberativa? *Dianota, Revista de Filosofía*. Vol. L, 55.

- Morin, E. (2007). La epistemología de la complejidad. *Gaceta de Antropología*, (20), artículo 02 [en línea]. Recuperado en enero 9 de 2015, de http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Mouffe, C. (1996). *Deconstruction and pragmatism*. London: Routledge.
- Ocampo González, A. (2011). Perspectivas y Manifestaciones de la Cultura Escolar en la Construcción de una Escuela Inclusiva de Calidad. *REVISTA DOCENTE XXI*, de Didáctica y Divulgación Científica. Comunidad Autónoma de Madrid. 39, 56-62.
- Ocampo González, A. (2012). *Mejorar la escuela inclusiva*. España: EAE.
- Ocampo González, A. (2015). En la búsqueda de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión en el siglo XXI en ALAC, en: *Libro de Memorias del I Congreso Internacional de Inclusión Educativa*. Neiva: Universidad Uniminuto Ediciones. 34 pp. (En prensa). Trabajo que presenta la conferencia dictada por invitación en este congreso el día 23 de octubre de 2015.
- Ocampo González, A. (2015). Democracia lectora, Disenso Social y Ciudadanías en Disputa: ¿cómo entender los desafíos del fomento y la animación a la lectura desde un enfoque de educación inclusiva?, *Actas III Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora*. Málaga: Asociación Española de Comprensión Lectora. 49 pp. (En prensa). Trabajo que presenta la conferencia dictada por invitación en este congreso el día 16 de diciembre de 2015.

- O'Donnell, G. (1993). Estado, democratización y ciudadanía. *Revista Nueva Sociedad*, 128, 62-87.
- O'Donnell, G. (2007). *Disonancias. Críticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Popkewitz, T.S., Brennan, M. (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares.
- Perkins, D. (2006). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Parrilla, Á. y Susinos, T. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles: Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 88-98.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6 (2), 342-386.
- Reynoso, C. (2009). *Modelos o metáforas. Crítica del paradigma de la complejidad de Edgar Morin*. SB: Buenos Aires.
- Rigo, E., Talens, D. (eds.) (1987). *Interdisciplinaridad y Educación Especial. Teoría y práctica de la Educación Especial*. Palma de Mallorca: ICE.
- Said, E.W. (2000). Travelling theory reconsidered. En E.W. Said (ed.): *reflections on exile and other literary and cultural essays* (pp.436-452). Londres: Granata Publications.
- Salvador, F. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Aljibe: Málaga.

- Sousa, B. (2003). *Un discurso sobre las ciencias*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México, D. F.: Clacso / Siglo XXI.
- Schvartzman, A. (2013). Deliberación o dependencia. Ambientes, licencia social y democracia deliberativa. Buenos Aires: Prometeo.
- Slee, R. (2000). *Talking back to power: the politics of educational exclusion*. Manchester: ISEC.
- Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Spivak, G. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: toward a History of the vanishing Present*. Cambridge: Harvard University Press.
- Stone Wiske, M. (2008). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Toulmin, S. (1991). *Cosmópolis el trasfondo de la modernidad*. Barcelona: Península.
- Unzué, M. (2004). Democracia clásica, ciudadanía y polis. En *La política en Conflicto. Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía* (pp.11-36). Buenos Aires: Prometeo.
- Vattimo, G. (1986). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Viruru, R., Cannella, G.S. (1999). *A postcolonial scrutiny of early childhood education*. Ohio: Dayton.

- Viruru, R., Cannella, G.S. (2005). La etnografía poscolonial, los niños y la voz, en: Grieshaber y Cannella (coord.). Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. 239-256.
- Vivanco, M. (2010). Sociedad y complejidad. Del discurso al modelo. Santiago: LOM.
- Young, R. (1990). White Mythologies: writing history and the west, citado en: Dahlberg, C., Moss, P., Pence, A. (2005). Más allá de la calidad en educación infantil. Barcelona: Graó.

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Gerardo Echeita Sarrionandia

Introducción

Antes de abordar la cuestión que se me ha pedido analizar en este texto parece necesario, por mi parte al menos, hacer explícito lo que podríamos llamar una cierta "definición" del asunto; esto es, ¿"de que hablamos cuando hablamos de educación inclusiva?", porque de lo contrario sería difícil contestar a las cuestiones relacionadas con su evaluación y calidad.

Eso es, entonces, lo que pretendo hacer en un primer momento, a sabiendas de que es posible que otros colegas en este mismo libro tengan una *perspectiva*, seguramente, distinta a la mía, diversidad que no necesariamente es negativa, pero que no conviene obviar y que procede examinar y debatir con rigor.

Ello es necesario en aras a evitar que al final, no solo no sepamos de qué estamos hablando (y que cualquier realidad educativa pueda presentarse como inclusiva), sino lo que es más importante, que la dispersión de enfoques, políticas y parciales asociados a cada uno de estas *perspectivas* o formas de entender la educación inclusiva, contribuya al debilitamiento de los esfuerzos necesarios para facilitar la profunda transformación que necesitan nuestras escuelas (y por lo tanto, nuestros sistemas educativos), para poder aproximarse a esa escuela "extraordinaria", como le gusta decir al profesor Slee (2011), capaz de responder con equidad a la diversidad del alumnado y con ello contribuir al desarrollo de una sociedad con mayor justicia social.

Un *marco de referencia* claro sobre lo que entendemos por educación inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011), nos permitirá,

entonces, valorar las políticas generales de un país una región con relación al mismo y, con ello, poder emitir un juicio de valor - evaluar su calidad-, en tanto sea mayor o menor el grado de ajuste al mismo. Es así como voy a interpretar, en un primer sentido, el mandato de tratar en mi texto "la evaluación" de la educación inclusiva.

Pero, como apuntaré más adelante, si bien hablamos de un asunto que afecta transversalmente a todos y cada uno de los elementos que configuran un sistema educativo, en penúltimo lugar, la educación inclusiva tiene que encarnarse en las *culturas* y las *políticas* de un centro escolar y, en último término, tiene que concretarse en lo que acontece en las aulas, en las *prácticas* que maestros y maestras, profesoras y profesores, implementen en el día a día de su quehacer docente.

En este contexto necesitamos estrategias y *herramientas conceptuales* que ayuden a los equipos docentes a revisar (y, por lo tanto, a "evaluar"), sus proyectos educativos con vistas a intentar reorientarlos hacia horizontes de mayor equidad. Para esta labor creo que es de enorme utilidad el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2015), que precisamente en español se ha traducido como *Guía para la Educación Inclusiva* (Both, Simón, Echeita, Sandoval y Muñoz, 2015). En este sentido dedicaré la segunda parte de mi texto - bien es cierto que de modo muy sintético-, a poner a los docentes que lo lean sobre la pista de un material que, si no lo conocen, puede ayudarles a dar pasos firmes para avanzar hacia una educación inclusiva de calidad. Para los que ya lo conocen, recordarles que la tercera edición incorpora nuevos contenidos. Por ejemplo, algunas reflexiones en torno al objetivo de un *Curriculum para todos* que no estaban en las anteriores ediciones y otras que refuerza el sentido y papel que tienen los *valores* en todo este proceso.

Ahora bien, en último término la bondad de este instrumento no está en la *Guía* en sí, sino en *el uso* que de esta se quiera y se

pueda hacer. En este sentido, esta también puede resultar inútil si, en su caso, en los centros escolares de esos mismos docentes, no existen o son muy precarias algunas *condiciones* básicas referidas a su funcionamiento, organización y liderazgo que permiten , precisamente, iniciar, desarrollar y sostener en el tiempo los procesos de innovación y mejora escolar que la educación inclusiva demanda por naturaleza.

En resumen, tan importante para conseguir una educación inclusiva de calidad es no solo tener clara *la meta* - lo que perseguimos (de ahí la primera parte de mi texto)-, sino también, revisar *dónde estamos* respecto a ella en cada centro escolar (segunda parte del texto), como, al mismo tiempo, evaluar la calidad de las *condiciones* escolares que facilitan el viaje hacia ella (tercera y última parte).

Educación inclusiva. Una aspiración poliédrica

Una de las últimas veces que tecleé "*inclusive education*" (educación inclusiva) en Google, me encontré en breves segundos con más de cincuenta millones de referencias, y cerca de un millón al escribirlo en español, lo que podría hacer pensar que debería estar claro de qué hablamos cuando nos referimos a la educación inclusiva y, por ello, que podría ser sencillo encontrar una definición más o menos consensuada de la misma. Sin embargo, nada más lejos de la realidad. Si realizamos una revisión formal de la literatura sobre el tema nos encontramos con una gran variedad de interpretaciones sobre lo que significa e implica este constructo, lo que lo convierte en un concepto elusivo y controvertido. De hecho, es precisamente esta situación de cierta indefinición de la que se derivan, en parte, algunas de las *restricciones y estancamientos* de distinto tipo que hoy se observan en el contexto internacional

en lo tocante al desarrollo de la educación inclusiva. (Florian 2014; Slee, 2011; Winter y O'Raw 2010).

A este respecto existe, por ejemplo, una tensión evidente entre quienes, por una parte, enfatizan la idea de hablar de la educación inclusiva como una perspectiva global que nos conecta directamente con el proyecto político y social que queremos para nuestras sociedades (Slee, 2011) y que, en consecuencia, abarca a todo el alumnado. Están, por otro lado, los que se aferran y preocupan legítimamente por los grupos más minoritarios, en mayor riesgo de exclusión o marginación (por ejemplo, los niños y jóvenes con discapacidad, las minorías étnicas, o los jóvenes LGTB), no vaya a ser que, nuevamente, queden relegados del cambio escolar y social que, por justicia, les corresponde si se quieren dejar atrás años de discriminación y trato injusto.

En todo caso, lo preocupante de esta situación (¿qué es o deja de ser la educación inclusiva?), es que pueda convertirse en un debate un tanto nominalista que reste energía y determinación para el cambio, y que dé argumentos y alas a los defensores del *statu quo* para que nada se modifique, sean éstos los que quieren un sistema educativo elitista y clasista o sean los defensores de las distintas modalidades específicas ("educación especial", "educación compensatoria" "educación indígena", etc.) que, hasta la fecha, se siguen existiendo y cuyo mantenimiento no siempre contribuye al meta de un sistema de mayor equidad para todos .

En todo caso, mi interés por compartir una "definición" más o menos comprensiva, reside en su utilidad para ayudarnos a la hora de *ponernos en marcha* para iniciar y sostener algunos de los cambios necesarios que todos los sistemas educativos precisan para mejorar su equidad. Como siempre ha dicho el profesor Mel Ainscow "lo que se puede medir y evaluar se puede conseguir". En este sentido, la "definición" que aporte

más adelante, propuesta precisamente por Ainscow, Booth y Dyson (2006) y promovida y difundida ampliamente por la UNESCO (2005), tiene precisamente la bondad de permitir "evaluar" el estado de la cuestión y determinar dónde deben focalizarse los esfuerzos de reforma, mejora e innovación que precisan tanto los sistemas, como los centros escolares y los profesores en sus respectivas aulas.

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, re-presenta una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que el profesorado y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (UNESCO, 2005, p. 15., los énfasis son nuestros)

La forma de entenderla por parte de Ainscow et al. (2006), recoge y ordena lo esencial de este enfoque. En síntesis estos autores se refieren a la educación inclusiva como un *proceso* sistémico de mejora e innovación educativa para promover un equilibrio justo entre *la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado* en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, *las barreras* que limitan dicho proceso.

Analicemos los elementos centrales de esta "*definición o marco referencial*". Quiero resaltar que en ocasiones me referiré sintéticamente a la *educación inclusiva*, simplemente como "inclusión" lo que, por otra parte, facilita su comparación con los procesos de "exclusión" (UNESCO, 2012), con los que está en permanente tensión dialéctica:

- La inclusión es un *principio educativo* general vinculado al reconocimiento y valoración de la diversidad humana (Echeita, 2013; 2014), que precisa, en consecuencia, de la articulación de todos y cada uno de los elementos de un sistema educativo, razón por la cual debe verse como un asunto sistémico y *no marginal* dentro de los mismos.
- La inclusión no es un hecho puntual o *un nivel* que se puede dar por conseguido en un momento determinado. Es un *proceso* sin fin, asociado a la tarea de implementar y sostener reformas, mejoras e innovaciones que permitan responder más positivamente a la diversidad del alumnado, tanto en la escuela y en las aulas como en la comunidad.
- La inclusión busca maximizar la *presencia*, la *participación* y el *aprendizaje/ rendimiento* de todos los estudiantes: con *presencia* se hace referencia al lugar dónde son escolarizados y educados los niños. La educación inclusiva se entiende muchas veces de forma restrictiva solo como un asunto de localización, del tipo de centros o de aulas (que si ordinarias, que si especiales,...). Pero si bien esta es una condición necesaria, claramente no es suficiente. Para poder hablar de educación inclusiva, es imprescindible hablar también de *participación* y de *aprendizaje/rendimiento*. El término *participación* se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela y la preocupación por su bienestar personal y social. Pero la idea de *participación* también hace referencia a la participación activa de todos los alumnos en la vida de la escuela, lo

que implica ser reconocidos, valorados y aceptados como miembros de la comunidad, considerando a todos ellos necesarios para la misma (Puig et al, 2012). Por último, el *aprendizaje* hace mención a la función de asegurar "el conocimiento" (Puig et al., 2012) que la educación escolar debe garantizar a todo el alumnado, en los términos de las "competencias básicas e imprescindibles" para su futura inclusión social y laboral (Marchesi y Martín, 2015) y sin olvidar que sin "reconocimiento no hay conocimiento". Lo vinculamos al *rendimiento* para recordar la importancia de la progresión y mejora de tales *aprendizajes* a lo largo de la escolarización. Todo ello implica asumir que la finalidad última de la acción educativa que se lleva a cabo con cada alumno está contribuyendo a garantizar su calidad de vida actual y futura.

- Una tarea central de este proceso, es la de analizar lo que Ainscow et al. (2006) reconocen como distintas *barreras* que limitan el avance hacia una educación más inclusiva. Para remover estas *barreras* es necesario emprender y sostener, con ciertas garantías (vinculadas muy especialmente a las *condiciones escolares* que luego analizaremos), procesos de mejora e innovación escolar. Este concepto dialecto, "barreras <> facilitadores", ampliamente desarrollado y divulgado en su bien conocido *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2015), es nuclear en la perspectiva que estamos compartiendo pues, son las *barreras* las que impiden el ejercicio efectivo de los *derechos*, en este caso, a una educación inclusiva. Genéricamente, debemos entender como barreras y facilitadores, las concepciones y actitudes que los actores en el escenario educativo tienen respecto a este proceso y que se concretan y se encarnan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y

aplican los agentes educativos en relación a cómo entender y responder a la diversidad del alumnado (Echeita, Simón, López y Urbina, 2014). Son estas *barreras* las que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos, generan su exclusión, sea en forma de discriminación, de marginación o fracaso escolar. Para detectar dónde se encuentran estas *barreras* y *facilitadores* debemos huir de impresiones u opiniones no fundamentadas. Es imprescindible recoger evidencias que permitan identificar dónde y cómo emergen unas y otras en los diferentes elementos que conforman la vida de una escuela, esto es, en las *culturas* y las *políticas* de los centros escolares y, finalmente, las *prácticas* de sus aulas.

- La educación inclusiva es una aspiración que abarca a la diversidad de estudiantes que aprenden, esto es a *todo el alumnado*. Pero al mismo tiempo, es un principio básico de justicia distributiva, que pone un énfasis particular (como no podría ser de otra forma), en aquellos grupos de alumnos o alumnas que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión, o fracaso escolar. Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse que aquellos que se encuentren en mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad (debidas a ingresos económicos, género, pertenencia étnica, discapacidad, idioma u otros factores de potencial desventaja), estén en nuestro foco de atención (sin perder de vista al resto de alumnos), para que, siempre que sea necesario, se adopten medidas que permitan asegurar una articulación justa de su presencia, participación y aprendizaje en las escuelas comunes u ordinarias.

Considero que esta "definición" tiene la enorme ventaja de que nos permite reconocer y "evaluar", en cierto sentido, dónde

está cada país, cada comunidad educativa y cada profesor en relación con los conceptos clave que van a determinar, según el caso, sus políticas o propuestas de acción y sus prácticas. Algunas simples preguntas asociadas al análisis crítico de estas dimensiones pueden generar muchas evidencias sobre las que empezar a trabajar. Por ejemplo: ¿Los sistemas de evaluación de rendimientos y de procesos educativos están dispuestos de modo que supervisen la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos?; ¿Las autoridades de todos los niveles expresan aspiraciones políticas consistentes para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas?; ¿Las ofertas especializadas, como por ejemplo las escuelas y unidades de educación especial, tienen un rol central en la promoción de la educación inclusiva?; ¿Existe un compromiso para recoger con rigor la información cualitativa y estadística, que permita tomar decisiones sobre la marcha del proceso de inclusión, incorporando el punto de vista de los estudiantes vulnerables y sus familias?; ¿Las escuelas (¡su escuela!) tiene/n estrategias para estimular la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos pertenecientes a sus comunidades?

En definitiva, con esta definición tenemos un *marco de referencia* para el proceso (Echeita y Ainscow, 2011), algo así como un mapa del amplio territorio por el que debemos discurrir. Pero además de un *mapa* es muy oportuno disponer de una buena guía que facilite una exploración más detallada de ese ignoto territorio que estamos llamando "educación inclusiva".

Una buena guía para la educación inclusiva.

En el año 2002, bajo la denominación de "*Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*", se comenzó a difundir en español una de las traducciones y adaptación de la segunda edición del *index for inclusión* (Both y Ainscow, 2002), efectuada por el Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa (<http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/>), un equipo *ad hoc* formado por investigadores de varias universidades españolas con la participación de la oficina de UNESCO/OREAL. Desde su difusión y tanto en el contexto anglosajón donde se originó, como en muchos otros países del mundo (se ha traducido a treinta y siete idiomas), esta *Guía* (el *Index*) se ha revelado como una ayuda de gran utilidad para apoyar a los centros escolares a poner en marcha, desarrollar y sostener procesos de mejora e innovación encaminados a la tarea de hacer efectivo el derecho de todos los alumnos y alumnas, sin exclusiones, a una educación con mayores niveles de equidad. En el año 2011 el profesor Tony Booth asumió una revisión a fondo de la segunda edición del *Index* que dio lugar a una tercera edición, de nuevo traducida por el equipo del Consorcio para la Educación Inclusiva (Both y Ainscow, 2015), con la participación en esta ocasión para la edición y la difusión, de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM) <http://www.fuhem.es/libreria/publicacion.aspx?p=1007>

Como en el mismo texto se indica, el *Index*, es un conjunto de materiales de apoyo a la *auto-evaluación* de todos los aspectos de un centro escolar (su *cultura*, sus *políticas* y sus *prácticas*, incluyendo las actividades en el recreo y en las aulas), así como aspectos importantes en lo tocante a su relación con sus comunidades y el contexto en el que se encuentra. El objetivo principal del mismo es animar y facilitar que todo el personal, los

padres o tutores, así como los propios estudiantes (sean niños, adolescentes o jóvenes según el caso), contribuyan a la implementación de un *plan de mejora* explícito (desarrollo escolar), con una *orientación inclusiva* (esto es, con la perspectiva que hemos explicitado en la primera parte del texto).

El cambio en los centros escolares se transforma en una *mejora inclusiva* cuando está basado en valores *inclusivos* (Booth, 2006). Los valores son, en definitiva, guías y soportes fundamentales para la acción, al tiempo que se encarnan en ésta. Nos empujan hacia adelante, dándonos un sentido de dirección tanto como una meta o destino. La reflexión y evaluación sobre la relación entre los valores y lo que ocurre en el centro ha de hacerse en tres planos o *Dimensiones* fundamentales en la vida escolar de cualquier centro educativo, sea de educación infantil, primaria o secundaria: *las culturas escolares, las políticas y las prácticas*.

Las *Políticas* tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo; las *Prácticas* se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña, se evalúa y se aprende. Las *Culturas* reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa. Cambiar las *culturas* es esencial a fin de sustentar la mejora.

En el *Index*, cada una de las *Dimensiones* anteriores se divide, a su vez, en dos *Secciones*. Las *Dimensiones* y las *Secciones* configuran un marco de evaluación y de planificación, según proceda; los distintos epígrafes o *Indicadores* en cada *Sección* ayudan a asegurar que las acciones de la planificación se apoyen mutuamente. En la Tabla 1, se muestra el marco de planificación/evaluación que configuran las distintas *Dimensiones* y *Secciones* del *Index*.

Tabla 1. Dimensiones y secciones del Index. Fuente Booth y Ainscow (2015)

DIMENSIÓN A. Creando culturas inclusivas
Sección A.1. Construyendo comunidad
Sección A.2. Estableciendo valores inclusivos
DIMENSIÓN B. Estableciendo políticas inclusivas
Sección B.1. Desarrollando un centro escolar para todos
Sección B.2. Organizando el apoyo a la diversidad
DIMENSIÓN C. Desarrollar prácticas inclusivas
Sección C.1. Construyendo un currículum para todos
Sección C2. Orquestando el aprendizaje

El conjunto de *Indicadores*, (véase el ejemplo de los indicadores de la Dimensión A, en la Tabla 2), junto con las aspiraciones de su propio centro, contribuyen y facilitan la tarea de darle forma a una revisión más detallada del mismo. Cada *Indicador* está vinculado a un conjunto abierto de *Preguntas* que definen su significado y mejoran la exploración, desencadenando, a su vez, la reflexión y el diálogo continuo, lo que posibilita el planteamiento de nuevas preguntas.

Tabla 2. Secciones de la Dimensión A, con sus correspondientes Indicadores. Fuente Booth y Ainscow (2015).

Dimensión A: creando culturas inclusivas.
A1: Construyendo comunidad
1. Todo el mundo es bienvenido.
2. El equipo educativo coopera.
3. Los estudiantes se ayudan mutuamente.
4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.
5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.
6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.
7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.
8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.
9. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.

10. El centro escolar y la localidad se apoyan entre sí.
11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar.

A2: Estableciendo valores inclusivos

1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.
2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.
3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.
4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.
5. Las expectativas son altas para todos los estudiantes.
6. Los estudiantes son valorados por igual.
7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.
8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.
9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.
10. El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.

Reflexionar, "hacerse preguntas" sobre el proceso y las consecuencias de llevar (o no) los valores inclusivos a las *Culturas*, las *Políticas* y las *Prácticas* educativas, es la quintaesencia del *Index*. Es muy importante legitimar las preguntas como una manera genuina de mejorar la propia práctica.

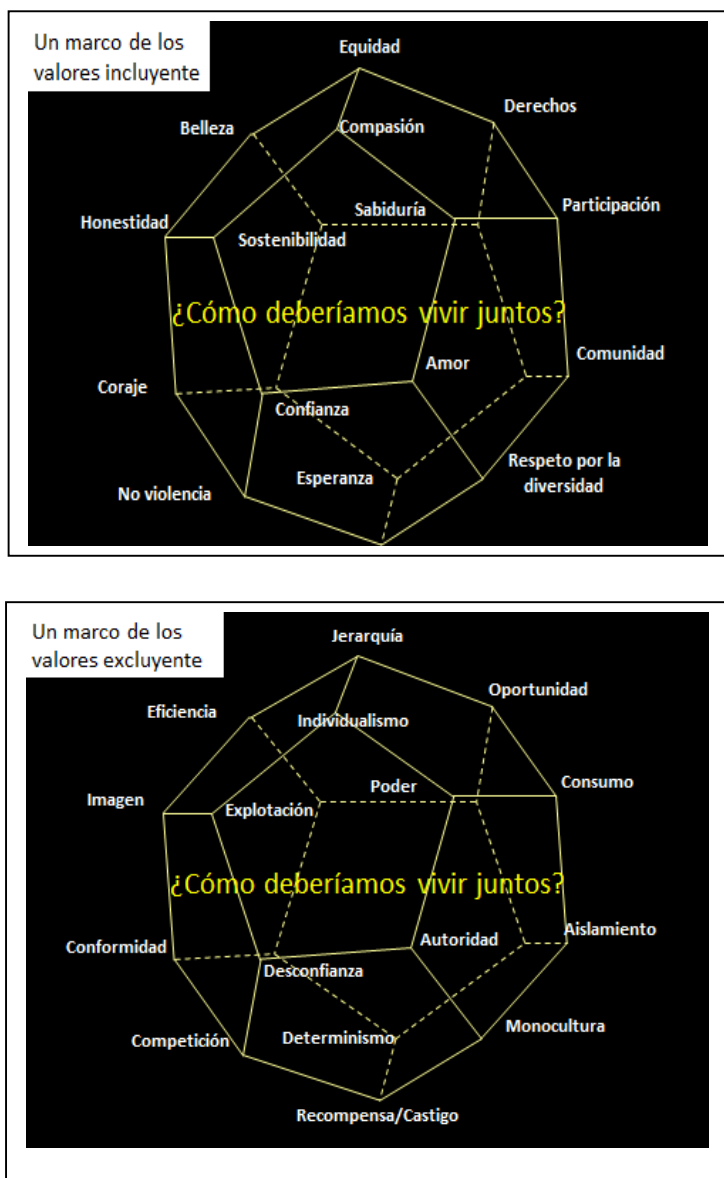
Este proceso ayuda, por otra parte, a identificar las *barreras* y/o *los facilitadores* que existen en el centro. En definitiva, este conjunto de materiales (incluidos los *Cuestionarios* que sintetizan los aspectos más nucleares de las distintas *Dimensiones* e *Indicadores*), proporcionan un potente medio para construir sobre lo que ya es conocido, facilitando una revisión más detallada de lo que está pasando y con el fin de producir y poner en práctica un plan de mejora inclusivo. Recuerden que

un plan de mejora inclusivo ocurre cuando está basado en valores inclusivos.

Esta tercera edición del *Index* incorpora, respecto a las anteriores, todo un epígrafe dedicado, precisamente, al análisis de los distintos valores que configuran el marco de referencia para iniciar y sostener el proceso hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas.

El marco de valores propuesto diferencia entre aquellos que hacen más hincapié en "las estructuras" (igualdad, derechos, participación, comunidad y sostenibilidad), de los que tienen que ver con "las relaciones entre las personas" (respeto a la diversidad, no-violencia, confianza, compasión, honestidad y valor). Un tercer grupo se vincula a la tarea de "alimentar el espíritu humano" (alegría, amor, esperanza/optimismo y belleza). En todo caso, todos estos valores están interrelacionados. En la Figura 1 se muestran cómo estos valores pueden considerarse como una constelación de significados interconectados y se muestra otra con sus opuestos, con la idea de hacernos pensar cómo sería una escuela y un mundo dominado por esos valores "excluyentes".

Figura 1. Comparando un marco de valores incluyente y otro excluyente.
Fuente Booth y Ainscow (2015)



Condiciones escolares que sostienen el proceso de mejora.

No está de más resaltar que, al final, los cambios más importantes que deben acometerse para avanzar hacia una educación más inclusiva tienen que hacerse en los centros ordinarios, bien sean escuelas infantiles, colegios de educación primaria o centros de educación secundaria. Aunque los centros o programas "especiales" (aulas de compensación educativa, grupos específicos, etc.), todavía puedan jugar, en un momento determinado, un papel en el proceso de avanzar hacia cotas de mayor inclusión, no conviene perder de vista en ningún momento que los retos fundamentales, y sus respectivas tensiones, los tienen planteados los centros ordinarios en su organización y funcionamiento habitual.

A este respecto los trabajos sobre cambio, eficacia y mejora escolar (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001; Hargreaves, Lieberman, Fullan y Hopkins, 2010; McLeskey, Waldron, Spooner, y Algozzine, 2014; Murillo, y Krichesky, 2015), - y que los autores de *La Guía para la Educación inclusiva* conocen bien y han tenido muy presentes-, han puesto claramente de manifiesto que ésta no se producirá al menos que se impacte positivamente sobre los tres niveles o dimensiones anteriormente referidos: las culturas, las políticas y las prácticas escolares.

En las escuelas inclusivas estos tres niveles de actividad se apoyan mutuamente a la hora de facilitar, iniciar y mantener las mejoras e innovaciones necesarias. Ahora bien, la investigación también ha puesto de manifiesto el papel que juegan una serie de "*condiciones escolares*" que intervienen a la hora de hacer factible, a la larga, el buen funcionamiento del centro y el logro de sus prioridades. Estas *condiciones escolares* tienen que ver con elementos de distinta índole y con formas

de trabajar que, en su conjunto, hacen a los profesores sentirse más capaces para realizar su trabajo.

En este sentido tan importante como tener claro "la meta" que se persigue (el desarrollo de una educación más inclusiva), es concentrar los objetivos de evaluación e intervención en crear y facilitar el desarrollo eficiente de estas condiciones. Veamos a qué nos estamos refiriendo.

Preguntas y reflexión conjunta

Acabamos de verlo al explicar el sentido del *Index*. Reflexionar, "hacerse preguntas" sobre el proceso y las consecuencias de llevar (o no) los valores inclusivos a la acción es la quintaesencia de la educación inclusiva. En efecto, parece más que probado que aquellos centros escolares que reconocen la importancia de los *procesos de reflexión* y supervisión o "cuestionamiento", de su propia práctica, encuentra más fácil sostener los esfuerzos de innovación vinculados a sus prioridades así como valorar hasta qué punto las iniciativas que se están llevando a cabo tienen una incidencia real sobre el alumnado.

Ahora bien, esta como en el resto de las condiciones que analizaré, precisan, por un lado, de la existencia de una "legalidad" que las soporte, así como de incentivos, tiempo y espacios adecuados para implementarlas. Me consta que muchos profesores y profesoras se ven en la necesidad de hacer, por ejemplo, dobles turnos a consecuencia de lo cual, no tienen o es enormemente escaso, tiempo material para reunirse con sus compañeras y compañeros. No achaquemos entonces las dificultades para incluir a determinados alumnos o alumnas a sus condiciones personales y peleemos para que pueda implementarse, en primer lugar, un tiempo adecuado para pensar sobre nuestros valores, sobre lo que hacemos y sobre las consecuencias para el conjunto del alumnado de los que hacemos en relación a nuestros valores declarados. Es cierto

también, que en otros contextos, como el europeo, a veces se dispone de ese tiempo y lo que ocurre es que se malgasta o infrautiliza. Digamos, entonces, aquello de "*a Dios rogando y con el mazo dando*".

Planificación

¿Dónde estamos, qué queremos hacer; quien hará que, como, cuando, donde y con qué apoyos y recursos? En todo proceso de mejora o innovación escolar las actividades de *planificación colaborativa* resultan esenciales. En este sentido la *planificación* resulta enriquecida cuando el profesorado trabaja sobre información que el mismo ha sabido recoger y analizar (ver punto anterior). Ahora bien, también hay que evitar el peligro de ver como algo fijo e inmutable los planes y las prioridades a las que estos responden; los planes deben ser flexibles, no rígidos. Por otra parte, y en lo posible, en los procesos de planificación se deberían implicar y participar cuantos más miembros de la comunidad educativa mejor.

Participación

Aunque se trata de una distinción obviamente arbitraria y a los efectos de intentar comprender mejor aquellos elementos que condicionan el funcionamiento eficaz de los centros con vistas a implementar planes sostenibles de mejora escolar, es útil diferenciar un nivel de trabajo que se sitúa a caballo entre los niveles de planificación y de la práctica cotidiana en el aula. Es el nivel en el que situamos, en primer lugar, las condiciones referidas a la capacidad de los centros para promover la *participación* y la implicación de la comunidad educativa en su sentido más amplio: profesorado, alumnado, personal de administración y servicios, familias, comunidad, servicios externos, etc.

Es también el nivel en el que tienen lugar cotidianamente en los centros las múltiples y variadas actividades de *coordinación* que se necesitan antes, durante y después de poner en marcha cualquier actividad docente. Actividades que, frecuentemente, se desarrollan a través de "grupos o comisiones de trabajo" más o menos estables, según los casos.

Volviendo a la importancia de *la participación*, puede decirse con total seguridad que en las escuelas eficaces (¡y el desarrollo de una educación inclusiva precisa, si o si, de escuelas eficaces!), siempre se observa que han sido capaces de promover actitudes y prácticas de franca *participación e implicación de su comunidad educativa*. Por el contrario, nada hay más perjudicial para los de por si siempre complicados procesos de cambio, que una parte significativa de un equipo educativo o parte de la comunidad de padres y madres, sienta que "eso no va con ellos" o que, simplemente, sientan que no se les ha consultado, o que no han tenido ocasión de aportar su opinión, su saber o sus recursos. La evidencia es irrefutable: cuando los miembros de una comunidad educativa (empezando por su alumnado), se sienten aislados y ajenos a lo que el centro intenta alcanzar, hay una alta probabilidad de que unos u otros se conviertan en las primeras *barreras* para el cambio

La *participación exitosa* de la comunidad educativa en su conjunto (profesorado, alumnado, familias, personal de administración y servicios), proporciona apoyo, ánimo y, frecuentemente, recursos adicionales para aumentar las oportunidades de aprendizaje a todo su alumnado. Por otra parte, estas actitudes contribuyen a crear un fuerte sentimiento de "comunidad" y de "identidad" (Flecha, 2009), lo que con frecuencia se traduce en un compromiso colectivo para intentar alcanza cotas más altas de rendimiento para todos. La participación eficaz requiere de la implementación de buenos *sistemas de información*, de modo que la calidad de la misma

sea adecuada y que el flujo de esta sea eficiente, al tiempo que, cuando procede (por ejemplo en el caso de información sensible sobre los estudiantes o las familias), la misma se maneja con criterios adecuados de custodia y confidencialidad.

Coordinación

El funcionamiento de un centro, tanto en labores de planificación, seguimiento o evaluación de su trabajo, requiere de múltiples actividades de *coordinación*, en las que habitualmente participan miembros de los distintos cursos, ciclos o departamentos didácticos, junto con el equipo directivo. En determinadas ocasiones pueden estar presentes también los alumnos, representantes de los padres o personal de los servicios de apoyo externo al centro. La *coordinación eficaz* de estas reuniones o grupos de trabajo - que en buena medida se constituyen en los verdaderos "puntos de apoyo" del centro-, resulta a todas luces una condición central para un buen funcionamiento del mismo.

Por otra parte, la participación de la gente se ve reforzada cuando su "esfuerzo" es percibido adecuadamente aprovechado, tarea que depende en gran medida de una buena *coordinación*. Es importante resaltar que las estrategias de *comunicación* o el manejo de los *roles* dentro de un grupo, así como el buen afrontamiento de los posibles *conflictos*, son competencias esenciales de un buen coordinador o coordinadora. Por lo tanto, no vale cualquier para esta función y, en todo caso, son capacidades susceptibles de ser aprendidas y a la larga una excelente inversión si se compara con el contenido de otras actividades formativas.

Sin duda la *coordinación* formal es importante, tanto como las interacciones o los encuentros informales entre el profesorado, o entre este y las familias, lo que nos dice también de la importancia de crear *culturas* de acogida y cuidado mutuo,

donde estas interacciones informales sean amistosas, lo que las hará también más productivas.

Resaltar, por último, que en algunos casos y como ha puesto bien de manifiesto el trabajo del profesor Ainscow (2015), la eficacia de ciertos centros para hacer frente a los desafíos de la inclusión, ha venido de la mano de esquemas de coordinación y colaboración con otros centros, creando asociaciones o redes escolares que han servido para prestarse mutuo apoyo y para compartir conocimientos, materiales, métodos o "riesgos". En este sentido las tareas de coordinación se complican pero, en esencia, se sustentan sobre elementos similares a los que me he referido.

Formarse, no quejarse

En los centros escolares eficaces y muy en particular en aquellos que se están enfrentando a los enormes desafíos de la inclusión, impera una cultura escolar que bien se podría resumir en la siguiente afirmación: *"si hay algo que no sabemos, busquemos quien nos ayude, nos forme o dónde aprenderlo"*. Es una actitud en las antípodas de quienes ante el desconocimiento o la dificultad de una situación escolar (por ejemplo, ¿Cómo debemos trabajar y relacionarnos con este alumno que tienen necesidades especiales?), se cruzan de brazos y se escudan en la cierta (pero también muy cómoda) situación de *"No sé; no estoy preparado; a mí nadie me ha formado para ello anteriormente;..."*

Los buenos centros a los que queremos aproximarnos ponen, entonces, en el centro de su política educativa, el incentivo para llevar a cabo actividades de *formación y desarrollo* profesional acordes con sus necesidades (¡con las barreras!) detectadas. Ahora bien, no se trata de centros que incentivan, sin más, a su profesorado para que participa frecuentemente, *a modo individual*, en actividades de formación permanente,

cuyo contenido, en muchas ocasiones, puede estar desconectado de las preocupaciones urgentes del centro. De lo que se trata es que las actividades de formación respondan al *plan de mejora* elaborado y consensuado tras el proceso de revisión de sus políticas y prácticas y de forma que tales actividades ayuden al profesorado a promover mejores niveles de aprendizaje y participación de todo su alumnado.

Mucha gente piensa, por otra parte, que esa formación siempre tiene que venir "de fuera", de la mano de expertos formadores que nos digan lo que hay que hacer y cómo hacerlo. Esto no es cierto de modo absoluto y además en según qué contextos es inviable por su coste. Como siempre ha dicho el profesor Ainscow, *"los propios centros tienen mucho más conocimiento a su disposición del que usan"*. En este sentido, para que un centro escolar evolucione y mejore hacia mayores niveles de equidad, lo que resulta más necesario es que su personal tenga muchas "oportunidades de aprender juntos". El *aprendizaje colaborativo* no tiene por qué ser algo extra que hacer; a menudo ocurre como parte del hecho de trabajar juntos, como recientemente algunos de nosotros hemos podido poner de manifiesto en un proyecto en el que, a través de la estrategia conocida como las "lecciones de estudio", equipos docentes de varios países europeos han mejorado sus prácticas para favorecer la inclusión de alumnado (Autoría compartida, 2014).

No es de extrañar, por lo tanto, que en los sistemas educativos que realmente se comprometen con la educación inclusiva más allá de la retórica bien intencionada de las declaraciones y las leyes, siempre observamos la centralidad que conceden a la mejora constante de las competencias profesionales de su profesorado, tanto desde su formación inicial, como creando las condiciones de distinto tipo para que su desarrollo profesional esté a la altura del desafío de una educación más inclusiva (Echeita, 2014 TE4I).

Liderazgo.

Las condiciones escolares anteriores, a modo de engranajes de una maquinaria sofisticada, necesitan para su buen funcionamiento en los centros escolares de un último componente esencial, que facilite, precisamente, su consistencia y fortalecimiento. Se trata del papel central que desempeña la existencia de un *liderazgo* muy particular. (Murillo, F.J.; Krichesky, G.; Castro, A.M., y Hernández, R. ,2010). Un liderazgo que, en primer lugar, queda lejos de la idea de ser una función individual, propia de algo así como un caudillo o ser excepcional, para configurarse, sobre todo, como un *liderazgo distribuido*, en el que todo el personal del centro tiene la oportunidad de aportar y tener un cierto protagonismo en el cambio. Es, en segundo lugar, un *liderazgo pedagógico*, mediante el cual, los equipos directivos saben crear y cuidar las oportunidades para que sus compañeros colaboren, reflexionen y aprendan, en un clima de confianza en sus competencias y posibilidades (Swann, Peacock, Hart, y Drummond, 2012). Finalmente, es también un *liderazgo para la justicia social*, esto es, que sabe proponer y establecer *metas que valen la pena* porque contribuyan a mejorar la equidad, dentro y fuera de los muros escolares (Ainscow, 2005; Bolívar, López y Murillo, 2013)

Lo importante es darse cuenta que las capacidades que sostienen estas *condiciones* escolares pueden ser objeto de enseñanza y por lo tanto aprendidas por los equipos educativos. Esto es, no son cualidades innatas que tienen o no tienen algunos profesores o profesoras y que, en función de ello, podamos esperar, o no, cambios en los centros.

Conclusión. "Siempre existe la posibilidad de lo posible"²⁴

Se puede ser optimista respecto a la capacidad de cambio de los centros y su profesorado porque es posible facilitar el desarrollo de oportunidades para configurar un *marco claro de referencia* respecto a lo que podemos entender por una *educación inclusiva de calidad*, y también para crear y sostener las *condiciones escolares* que faciliten, con ayuda de guías como el *Index*, a evaluar si el viaje de la mejora hacia horizontes de mayor inclusión discurre por la turbulenta ruta que, a pesar de ello, creemos que nos acerca a esa utopía.

Referencias

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea

Ainscow, M. (2015). *Towards Self-improving School Systems. Lessons from a City Challenge*. Londres: Routledge

Ainscow, M.; Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Ainscow, M.; Dyson, A.; West, M., y Goldrick, S. (2012). *Developing Equitable Educational Systems*. Londres: Routledge

²⁴ Siempre existe la posibilidad de lo posible es un verso de una canción de Pablo Guerrero.

Autoría compartida (2014). El desafío de la diversidad. Escuchar las voces de los estudiantes y planificar juntos. *Cuadernos de Pedagogía*, 446, 46-49

Bolívar, A.; López, J., y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60

Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urrés (coords.). Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM (Index for inclusion. Developing learning and participation in schools (2011.3ª ed.). Bristol: CSIE).

Both, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2015, 13(3), 5-19.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". REICE, revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación 2008, 6 (2), 9-18. Consultado en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>

Echeita, G. (2014. 3ªed). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea

Echeita, G. (2014). Initial Teacher Education for Inclusion. Key messages and challenges. En, European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Inclusive Education in*

Europe. Putting theory into practice. International Conference. Reflections for Researchers. (pp. 57-69). Odesen: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura.* IV, 26,46

Echeita, G.; Simón, C.; López, M., y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R. Shalock (Coordinadores). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia.* (pp. 307-328). Salamanca: Amaru

Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las Comunidades de Aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.

Florian, L. (Ed.) (2014). *The SAGE handbook of special education.* (2volúmenes.)(2 ed.). Londres: SAGE

Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M., y Hopkins, D. (2010). (2volúmenes). *Second International Handbook of Educational Change.* Nueva York: Springer

Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis.* Madrid: Alianza Editorial

McLeskey, J.; Waldron, N.L.; Spooner, F. y Algozzine, B. (Eds) (2014). *Handbook of Research on Effective Inclusive Schools.* Nueva York: Routledge

Murillo, F.J.; Krichesky, G.; Castro, A.M., y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista latinoamericana de*

educación inclusiva, 4(1), 169-186. Consultado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.html>

Murillo, J. y Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la Escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.

Puig Rovira, J.M.; Doménech, I.; Gijón, M.; Martín, X.; Rubio, L., y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata

Swann, M., Peacock, A., Hart, S., & Drummond, M. J. (2012). *Creating learning without limits*. Maidenhead : Open University Press.

Winter, E y O'Raw, P. (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. Dublin: National Council for Special Education. Consultado en: http://www.ncse.ie/uploads/1/ncse_inclusion.pdf

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

UNESCO (2012). *Luchar contra la exclusión en educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. Paris: UNESCO. Consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>

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

Eleonor Faur
Mónica Gogna

Introducción

La última década representó un importante avance en el desarrollo de la educación integral de la sexualidad en la Argentina. En 2006, la sanción de la ley 26.150 creó el programa de Educación Sexual Integral (ESI) y estableció el derecho de los y las estudiantes a recibir educación sexual desde el nivel inicial hasta la formación terciaria, a través de un abordaje integral, en términos conceptuales, y transversal, desde el punto de vista pedagógico.

Le educación sexual integral es, en potencia, una estrategia que contribuye a la inclusión social. Busca superar las profundas desigualdades de género; la violencia contra niños, niñas y adolescentes; los embarazos en edades tempranas y, desde un punto de vista más general, reconoce la diversidad de formas de vivir los cuerpos y los encuentros entre personas autónomas. Asumir la sexualidad como un derecho y como un contenido educativo no sólo aporta al desarrollo de ciudadanos libres, saludables y responsables sino que también contribuye a construir subjetividades y relaciones libres de discriminación y violencia. Pero es sabido que, a pesar de su máxima relevancia institucional, por sí sola, ninguna norma es suficiente para transformar los arraigados sistemas de creencias respecto de la sexualidad, ni de las relaciones sociales de género. Tampoco se transforman de un día al otro las imágenes acerca del rol del sistema educativo en materia de derechos sexuales y reproductivos. En este escenario, se vislumbra una tensión ineludible: por un lado, la legitimidad del marco normativo

vigente y por otro, la complejidad de su puesta en práctica en cada escuela, en cada aula, allí donde se imprimen los significados a los conceptos legales y, también, donde emergen las más diversas resistencias. Semejante tensión se acentúa en el contexto de un país federal como la Argentina, que cuenta con casi 50.000 escuelas públicas y privadas que no dependen del nivel nacional sino de 24 jurisdicciones autónomas (las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

En materia de Educación Sexual Integral (ESI), las políticas públicas tienen el enorme desafío de intervenir para disipar estas tensiones si pretenden producir un resultado positivo y alcanzar a la población destinataria. ¿Cuáles fueron las estrategias desarrolladas para implementar la ley de educación sexual en la Argentina? ¿En qué medida estas estrategias resultaron exitosas? ¿Hasta qué punto la ESI contribuye a disminuir la discriminación y exclusión social, y a construir una cultura de derechos? Este artículo propone explorar estos interrogantes, que entrecruzan dimensiones políticas, programáticas y culturales.

El texto analiza el desarrollo del programa de Educación Sexual Integral en la Argentina durante el período 2008-2015. Describe el marco normativo vigente y sus vínculos con los sistemas de derechos en el plano global y regional, para luego adentrarse en otras en las estrategias y procesos de la implementación de la ley. Siguiendo los planteos de Julia Adams y Tasleem Padamsee (2001), entendemos que en el proceso de implementación de las políticas públicas, son los actores vinculados quienes (re)construyen los significados, sentidos y los "signos" de estas políticas. ¿No son acaso los sujetos quienes, en última instancia, interpretan y otorgan sentidos a la política de educación sexual integral?

Nuestro acercamiento a la perspectiva de docentes y directivos, actores centrales en la implementación de esta

política, se realiza a partir de una investigación cualitativa sobre el proceso de formación docente en educación sexual integral, y a una encuesta a una muestra representativa de escuelas en las que docentes y directivos expresaron sus puntos de vista respecto de la implementación del Programa ESI en sus respectivas instituciones²⁵. La investigación fue desarrollada entre los años 2014 y 2015, y es fruto de un trabajo colectivo, que incluyó al equipo de investigación externa y a tres áreas del Ministerio de Educación de Nación (Faur, Gogna y Binstock, 2015).

El enfoque de derechos y la integralidad de la educación sexual

Las formas de abordar la educación sexual han tenido significativas variaciones a lo largo de más de cincuenta años. De las miradas biologicistas, centradas en los procesos fisiológicos se ha pasado a un enfoque de "riesgo", que comprende la sexualidad en su dimensión sanitaria, y busca prevenir embarazos e infecciones de transmisión sexual. Estos dos enfoques gravitan sobre un eje común: sus perspectivas acerca de la sexualidad se acotan a la genitalidad, a los encuentros sexuales. En la última década se ampliaron y fortalecieron otros enfoques, que reconocen los aspectos sociales y subjetivos de la sexualidad, incluyendo la afectividad, el cuidado del cuerpo, las cuestiones éticas y valorativas, y también los derechos que se vinculan con el desarrollo de la sexualidad de manera integral. Estos abordajes incorporan, necesariamente, una dimensión política y de ciudadanía (Figari et.al, 2008; Felitti, 2015). Desde el punto de vista pedagógico, es evidente que las perspectivas de la pedagogía crítica se

²⁵ Las fuentes de datos utilizadas para la investigación cualitativa fueron documentos existentes (informes de talleristas), observaciones y crónicas de talleres realizados en diferentes provincias y niveles educativos. La encuesta autoadministrada fue respondida por un total de 634 directivos o representantes institucionales y 1213 docentes.

enriquecieron con los aportes de la teoría del género (Morgade et.al., 2011). De este modo, el enfoque integral de la educación sexual recupera una concepción renovada acerca de los sujetos y de sus relaciones, comprendiéndolos como sujetos con afectos, deseos, necesidades y capacidades, y también como titulares de derechos. Desde esa concepción, la ESI se diferencia de los dispositivos escolares que de forma explícita o implícita acotaban la autonomía de los niños, niñas y adolescentes; disciplinaban sus cuerpos; reproducían los estereotipos y desigualdades entre los géneros y, en última instancia, limitaban sus capacidades de vivir una sexualidad placentera, responsable y saludable.

Sin duda, la ampliación del marco de los derechos humanos, y su creciente asimilación por parte de un significativo número de países, contribuyó a delinear las perspectivas que, en la actualidad, se conforman como nodales para la educación integral de la sexualidad. En la arena internacional, la pedagogía de la sexualidad fue ganando espacio en las discusiones de derechos humanos y también en las agendas del desarrollo. El corpus jurídico internacional refiere a esta cuestión mediante un conjunto de pactos y convenciones internacionales. Se destacan la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW); la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN); el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC). Dichos instrumentos ofrecen un marco institucional que reconoce derechos a niños, niñas y adolescentes, para acceder a todo tipo de información, a una educación exenta de prejuicios y conceptos estereotipados acerca de los hombres y de las mujeres, a servicios de salud adecuados que incluyan la decisión libre y responsable sobre el número de hijos y a la información, educación y medios que les permitan ejercer este derecho; a la protección contra el abuso y la violencia, a una educación que inculque el respeto por los derechos humanos y

las libertades fundamentales.²⁶ El conjunto de normas y enfoques mencionados derivaron en la consideración de la educación sexual integral como un componente central del Derecho a la Educación, como se establece en el informe que, en el año 2010, presentó el Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación.²⁷

En la esfera interamericana, se cuenta con la Convención para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará), que incluye a la educación como una herramienta insoslayable para la prevención de la violencia, reconociendo que: "el derecho de toda mujer a una vida libre de violencia incluye, entre otros: a) El derecho de la mujer a ser libre de toda forma de discriminación, y b) el derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación."

Es así que la educación sexual integral expresa los principios básicos de los derechos humanos que se encuentran en la base de estos acuerdos y orientan los lineamientos de las políticas públicas basadas en esta matriz. Nos referimos a los principios de igualdad, universalidad, dignidad, autonomía y no discriminación.

Por otra parte, las normas internacionales se han fortalecido mediante distintos acuerdos asumidos por los Estados en la Asamblea General de las Naciones Unidas. El más reciente trazó los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados en 2015, que establecieron una agenda común a todos los países a ser

²⁶ Véanse la Convención sobre la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).

²⁷ Sixty-fifth session of Human Rights Council. Promotion and protection of human rights: Human rights questions, including alternative approaches for improving the effective enjoyment of human rights and fundamental freedoms.

alcanzada en el año 2030. Este plan de acción insta a los Estados miembro garantizar que "para el año 2030, asegúrese de que todos los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para promover el desarrollo sostenible, incluyendo, entre otros, a través de la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de la paz y la no violencia". En la actualidad, la educación sexual integral se reconoce como un derecho en los principales marcos conceptuales que suscriben las agencias de desarrollo internacional. Las orientaciones de UNESCO y del UNFPA asumen los enfoques de derechos, género y diversidad como centrales para su abordaje (UNESCO, 2014; UNFPA, 2014). De manera creciente, los distintos países latinoamericanos sancionaron legislación específica sobre educación integral de la sexualidad (IPPF y Red Demysex, 2015).

¿Cuál es la situación normativa en la Argentina? El país es signatario de todos los tratados internacionales de Derechos Humanos, y la mayor parte de éstos tienen jerarquía constitucional a partir de la reforma de la Constitución realizada en 1994 (Art. 75, Inciso 22 de la Constitución de la Nación Argentina). El Estado argentino ratificó también la Convención de Belem do Pará, a través de la Ley Nacional 24.632 de 1996.

Pero el marco legal argentino avanzó, en algunas cuestiones, un poco más que la normativa internacional, lo que repercute de manera directa en el abordaje de Educación Sexual Integral.²⁸ Por un lado, la Ley 26.150 inauguró una política de Estado (el Programa homónimo), que considera a la Educación Sexual Integral como un proceso de fortalecimiento de la ciudadanía, buscando desarrollar un pensamiento crítico, y la participación

²⁸ En este contexto, una excepción llamativa constituye el hecho de que el aborto continúe penalizado en el país, con la excepción de causales relacionados con la salud de la mujer o del niño.

de niños, niñas y adolescentes en toma de decisiones así como actitudes de respeto a la diversidad. Como parte de esta concepción, La ESI no se limita ni circunscribe a una etapa del ciclo lectivo (como, por ejemplo, la adolescencia) sino que se destina a la totalidad de los alumnos y alumnas del conjunto del sistema educativo nacional, según las particularidades de los distintos ciclos de vida. El derecho se extiende a la totalidad del alumnado, tanto aquellos que asisten a establecimientos públicos como privados. Un punto central de la política es el hecho que son los y las docentes (y no especialistas externos, como por ejemplo, personal de salud) quienes tienen la responsabilidad de impartir contenidos de sexualidad integral.

Los contenidos y abordajes de la educación sexual integral, se encuadran, de forma complementaria, con un conjunto más amplio de normas nacionales. Las mismas protegen derechos relacionados con la salud sexual y reproductiva; la igualdad de género y la diversidad sexual, además de establecer la incumbencia del sistema educativo en la prevención de violencias basada en género y la trata y explotación de personas.

En materia de salud sexual y reproductiva, se cuenta con el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, creado mediante la ley 25.673, que busca asegurar que todas las personas mayores de 14 años puedan alcanzar el más alto nivel de salud sexual y reproductiva, y adoptar decisiones sobre su sexualidad y reproducción "libres de discriminaciones, coacciones o violencia" (Art. 2). En relación con la violencia de género, en el año 2009 se sancionó la ley 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones, y que incluye distintos tipos de violencias contra las mujeres: 1. Física, 2. Psicológica; 3. Sexual; 4. Económica y patrimonial y 5.

Simbólica.²⁹ Asimismo, se cuenta con la ley 26.842 sobre trata de personas y asistencia a sus víctimas. Finalmente, en relación con la diversidad sexual, la Ley 26.618 de 2010 (denominada de "matrimonio igualitario") modificó la norma de matrimonio civil, ampliando sus designios a personas del mismo sexo, y en el año 2012, la Ley 26.743 estableció el derecho a la identidad de género de las personas, entendiendo por ello "a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo" (Artículo 2) y señalando que se deberá respetar la identidad de género de las personas en todos los ámbitos, con especial atención a los niños, niñas y adolescentes (Art. 12).

En síntesis, los derechos garantizados para la población que habita la Argentina perfeccionan la legislación puntual sobre Educación Sexual Integral. Las escuelas tienen una responsabilidad indelegable en la protección de estos derechos, pero también una gran oportunidad para contribuir al fortalecimiento de una cultura de igualdad, la ampliación de la ciudadanía y el respeto por las decisiones de niños, niñas y adolescentes, en el marco del cuidado integral de su cuerpo y de sus afectos. Se trata de una estrategia que fortalece modelos inclusivos no sólo por potenciar los conocimientos vinculados con la sexualidad de niños y jóvenes de distintos estratos sociales, sino además, por incorporar la reflexión y análisis de las modalidades de reproducción de las desigualdades de género, étnicas y de niños y niñas con discapacidades, buscando la superación de cualquier tipo de

²⁹ Asimismo, se incorporaron distintas modalidades de violencia contra las mujeres, incluyendo la doméstica, la institucional, laboral y mediática. Una de las novedades ha sido clasificar la violencia obstétrica y la violencia "contra la libertad reproductiva", que refiere a los casos en los que los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres no son protegidos por los profesionales de la salud. Otra, incluir como violencia la reproducción mediática de imágenes que cosifican o desvalorizan a las mujeres.

discriminación, e integrando, además, una perspectiva de derechos para el abordaje de la diversidad sexual.

Mientras que el marco legal ofrece herramientas para avanzar en este objetivo, el desafío principal radica en la implementación de la política, proceso que incluye desde la construcción de acuerdos y alianzas estratégicas hasta la formación docente, la incorporación de contenidos en los Proyectos Educativos Institucionales³⁰ y, de manera más general, la promoción de cambios culturales y de apropiación de nuevos enfoques por parte de la comunidad educativa. ¿Cómo se desarrollaron estos procesos?

La implementación del programa de educación sexual integral

La estrategia de implementación de la ley tuvo la virtud de desarrollar acuerdos y alianzas y avanzar en la institucionalización del programa en todo el país. La elaboración de contenidos curriculares mínimos supuso, en primer lugar, un proceso de consenso entre diversos actores convocados por el Ministerio de Educación, que incluían desde representantes de organizaciones de la sociedad civil defensoras de los derechos de las mujeres hasta el Consejo Superior de Educación Católica –CONSUDEC-, miembros de sociedades científicas, académicos, especialistas en educación y funcionarios del sistema de Naciones Unidas.³¹ En segundo término, desde el ministerio de

³⁰ El Proyecto Educativo Institucional (PEI). es un proceso que se construye entre los distintos actores y entre éstos y el contexto escolar, con miras a la consecución de logros y resultados educativos, que requieren inicialmente de una identificación colectiva articulada siempre a la política educativa del país. En: <http://portal.educ.ar/debates/eid/docentes hoy/otras-publicaciones/proyecto-educativo-institucional.php>

³¹ La Comisión fue plural y multidisciplinaria. Lo integraron representantes de distintos credos y expertos en educación sexual, como el sacerdote Rubén Revello, el rabino Daniel Goldman, Myriam Andújar y María Inés Franck por el CONSUDEC, la especialista

educación se elaboraron los Lineamientos Curriculares Básicos que, en el mes de mayo de 2008 se pusieron a consideración del Consejo Federal de Ministros de Educación de todo el país (que reúne a las autoridades educativas de las 24 jurisdicciones y el ámbito nacional), quienes los aprobaron por unanimidad. Este proceso permitió contar con una norma consensuada en el máximo nivel de la política educativa.

Los lineamientos curriculares definen de forma completa y detallada los temas que deben ser abordados en cada uno de los niveles de educación y en cada campo curricular. En el nivel inicial se trabaja sobre el conocimiento del cuerpo; la intimidad; la expresión de emociones y sentimientos y el reconocimiento y valoración de distintas formas familiares. En el ciclo primario, se analizan los cambios físicos de la pubertad; se reflexiona sobre los modelos hegemónicos de belleza y el rol de los medios de comunicación en los mismos; se trabaja en la adquisición de hábitos de cuidado y protección, y se promueve la igualdad de género, la no discriminación y el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo abuso sexual y violencia de género. En el nivel secundario, se profundizan estos contenidos y se incorpora el conocimiento de métodos anticonceptivos y la cuestión de violencia de género y trata de personas. A lo largo de todos los ciclos, se recuperan los enfoques de derechos, de género y de diversidad, se establecen objetivos concretos para trabajar, entre otros contenidos, las distintas formas de vida familiar, la prevención de violencias, el cuidado del cuerpo y de la intimidad y la afectividad.

Ni bien se aprobaron los contenidos mínimos, en 2008 se creó el Programa de Educación Sexual Integral. A partir de entonces, se inició la formación docente a gran escala y la búsqueda de que la educación sexual llegara a la totalidad de escuelas del país.

El desafío era mayor: a pesar de ser una obligación estatal y una responsabilidad compartida por el conjunto de educadores y educadoras, la mayor parte de los docentes carecían de los conocimientos y de las herramientas para su puesta en práctica. Además, profundas resistencias se vislumbraban en relación con su desarrollo (Faur, Gogna y Binstock, 2015).

Desde el punto de vista político, la estrategia supuso desarrollar acuerdos con los gobiernos provinciales que permitieran el trabajo del nivel nacional en las jurisdicciones en conjunto con los equipos subnacionales. La mayoría de las provincias se sumaron a esta dinámica, incluso jurisdicciones como Salta, una de las provincias cuya jerarquía católica es tan influyente que la propia constitución política de la Provincia y la Ley Provincial de Educación (N° 7546) establecen la enseñanza de religión en las escuelas públicas (Felitti, 2015). En relación con la modalidad de gestión, las provincias nombraron profesionales a cargo del Programa ESI en sus territorios, lo que permitió conformar una red de coordinadores y coordinadoras de Educación Sexual Integral con la participación de las distintas jurisdicciones y el liderazgo del Programa ESI en el nivel nacional, estrategia que se sostuvo a lo largo de todo el período analizado.

Estas iniciativas se ampliaron a partir de 2009, con el nombramiento del Profesor Alberto Sileoni a cargo de la cartera educativa. Se trataba de un Ministro con profunda decisión política para avanzar en este campo, comprendiéndolo como parte de un derecho inalienable, que contribuye a la igualdad y a la inclusión social.³² La resistencia de la iglesia católica no se hizo esperar. Apenas cuatro días después de la asunción del Ministro Sileoni, el Arzobispo de La Plata (capital de la Provincia

³² La posición del Ministro Sileoni era conocida porque durante su ejercicio como titular de educación de la ciudad de Buenos Aires, en el año 2006, había sido promulgada la Ley de Educación Sexual de la ciudad (con anterioridad a la nacional), y se había trabajado en diseños curriculares y en la producción de materiales. Véase: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2007).

de Buenos Aires) Monseñor Aguer difundió un documento titulado "Orientaciones oficiales sobre educación sexual", en el cual cuestionaba los materiales que se distribuían por parte del Ministerio de Educación por estar inspirados en la "ideología de género", "atea y neomarxista" cuyo "designio profundo es la "desconstrucción" de una concepción de la sexualidad de acuerdo al orden natural y a la tradición cristiana." El gobierno se amparó en la existencia de la Ley de Educación Sexual Integral como única respuesta frente al documento del arzobispo, indicando que la labor del Estado es cumplir con la ley. Sin duda, el hecho de contar con este marco normativo ofreció una legitimidad sustantiva a la tarea. En declaraciones a la prensa, el Ministro sostuvo "La de monseñor es una posición conocida. Sin ánimo de polemizar, simplemente decimos que no creemos que nuestro material sea neomarxista y ateo. No es un material que alienta la genitalidad exclusivamente. Nosotros somos el Ministerio de Educación y sostenemos la enseñanza de valores. Entre los valores que para nosotros son muy importantes está el amor, el respeto al otro, el respeto a la interioridad de las personas, a sus ideas. De ninguna manera violentamos el ideario de las escuelas ni queremos avanzar sobre la familia sino converger con ella. Y reitero: el Ministerio se limita a cumplir con una ley nacional. El material que critica Aguer es un documento que se desprende de una ley, la 26.150, de Educación Sexual. Y para este Ministerio la ley no es una opinión, sino una disposición normativa que da la sociedad y que hay que cumplir."³³ La decisión política de avanzar en la implementación de la Ley fue central para hacer frente a los múltiples embates que llegarían de forma sostenida a lo largo de los años subsiguientes, pero también, para destinar los recursos necesarios para el fortalecimiento de las capacidades institucionales y humanas requeridas para que la educación sexual llegara a las aulas.

³³ Véase Revista Criterio (2009).

A partir del año 2009, se amplió de manera exponencial la escala de implementación del programa, mediante dos estrategias que buscaron consolidar la perspectiva pedagógica de la sexualidad y alcanzar a la totalidad de las escuelas de la Argentina. Por una parte, se elaboraron y distribuyeron masivamente materiales didácticos destinados a docentes para el trabajo con el alumnado. Estos materiales plasmaron los lineamientos curriculares básicos, así como los principios y conceptos centrales de la educación sexual, en abordajes didácticos aptos para cada grupo etario y nivel de educación. Se produjeron cuadernos para los niveles inicial, primario y secundario y para la modalidad de jóvenes y adultos y láminas didácticas para el trabajo en aulas y una copiosa producción de videos de difusión. También, materiales para el abordaje de la sexualidad por parte de las familias (incluyendo un material que aborda la sexualidad de niños y niñas con discapacidades). Para el fortalecimiento del trabajo a nivel de la institución escolar, por su parte, se elaboró un documento específico: la Guía para el desarrollo institucional de la ESI³⁴. Los materiales elaborados reflejan los ejes conceptuales y pilares de la ESI: el enfoque de derechos; la promoción de la igualdad de género; el respeto a la diversidad de formas de vida; el cuidado del cuerpo y de la salud, y la afectividad.

Por otra parte, se diseñó y puso en marcha un programa federal de formación institucional *"Educación Sexual Integral. Es parte de la vida, es parte de la escuela"*. Esta propuesta se destinó a docentes y directivos y se aplicó en diecisiete provincias argentinas.³⁵ Teniendo en cuenta iniciativas previamente

³⁴ Destinado a facilitar y promover la implementación de la ESI en las escuelas, este material contiene propuestas para: llevar adelante la jornada institucional en la que los participantes socializarán los aprendizajes de la capacitación con sus colegas; actuar frente a los episodios que irrumpen en la escuela; abordar la ESI con las familias y articular con organismos e instituciones de la comunidad, entre otros aspectos.

³⁵ Las provincias que participaron entre 2012 y 2014 fueron: Buenos Aires; Chaco; Chubut; Córdoba; Entre Ríos; Formosa; Jujuy; La Pampa; La Rioja; Mendoza; Misiones; Neuquén;

desarrolladas en el ámbito de la educación sexual (o de alguna dimensión de la ESI, como por ejemplo la dimensión de género), la cobertura alcanzada mediante este plan de capacitación no tiene precedentes en la Argentina. En el período 2008-2015 se capacitaron 90.000 docentes y directivos de forma presencial y 25.000 de manera virtual. Estas cifras se multiplican si tenemos en cuenta que el dispositivo de capacitación culmina cuando directivos y docentes, que participaron de la misma, realizan en sus propias instituciones la Jornada institucional de ESI con suspensión de clases. Allí se transmiten los contenidos aprendidos, se socializan los materiales didácticos de ESI y se promueve la inclusión de los lineamientos curriculares de ESI en el proyecto de la escuela (Faur, Gogna y Binstock, 2015).³⁶

Los procesos de la formación docente³⁷

El diseño de la formación docente elaborado por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral parte de la premisa de que quienes enseñan siempre ponen en juego lo que piensan, sienten y creen. Sus valoraciones e ideas y las historias personales siempre están presentes en cada acto pedagógico. La enseñanza de contenidos vinculados a la sexualidad, en particular, involucra a los y las docentes en tanto personas sexuadas, los retrotrae a la forma en que fueron educados en sexualidad, a sus dudas y certezas. Por tal razón, el dispositivo

Río Negro; Salta; San Luis; Santa Cruz y Tierra del Fuego. Mientras que en 2015 comenzaron las capacitaciones en las provincias de Corrientes y de Catamarca.

³⁶ En las capacitaciones "Educación Sexual Integral. Es parte de la vida, es parte de la escuela" participan uno o dos docentes y un directivo de cada institución. Luego, los mismos realizan una jornada institucional en sus escuelas en la cual socializan con los colegas los contenidos aprendidos y el material didáctico recibido. Esta última jornada se hace con suspensión de clases y pueden ser de jornada simple o completa dependiendo del funcionamiento de cada institución. De aquí en más nos referiremos a esta última como "jornada institucional".

³⁷ Una descripción más detallada se encuentra en Faur, Gogna y Binstock (2015).

promueve, en una primera instancia, la reflexión a nivel individual sobre la sexualidad y la educación sexual en tanto entiende que no sería posible transmitir estos contenidos de forma exitosa si la capacitación se abordara exclusivamente como un ejercicio intelectual o como un mandato normativo. Una vez atravesada la etapa de la reflexión personal, se discuten contenidos de la educación sexual integral y metodologías para su abordaje. Entre los contenidos, se aborda el sistema legal que da sustento a la ESI, así como los principios y enfoques centrales sobre los cuales se construyeron los lineamientos curriculares. En relación con las herramientas para la práctica docente, se revisan los lineamientos curriculares de forma exhaustiva, y se socializan los materiales (cuadernillos; láminas; revistas; videos) producidos por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral como apoyatura pedagógica para que los docentes desarrollen el trabajo en el aula.

1. La reflexión personal

Mediante diversas dinámicas (plenarias, talleres con fuerte presencia de elementos lúdicos, uso de recursos audiovisuales) se lleva a cabo el ejercicio personal y colectivo que busca recuperar los recuerdos y sensaciones de docentes y directivos durante su propia infancia y adolescencia; permite circular la palabra, compartir sentimientos e ideas y reflexionar sobre los propios supuestos acerca de la sexualidad con el fin de construir criterios de trabajo comunes, en sintonía con los principios de la ESI, y desarrollar capacidades de acompañamiento, cuidado y escucha.

En esta instancia, las temáticas que con mayor frecuencia refieren los docentes abarcan la socialización de género a lo largo de sus vidas, mediante el aprendizaje y la (re)producción de imágenes relacionadas con los comportamientos que se

consideraban "apropiados" para varones o mujeres; la transmisión de normas y valores en relación con sus cuerpos; la soledad vivida frente a los cambios corporales de la pubertad, y el silencio de los adultos frente a las cuestiones vinculadas a la sexualidad y, en particular, a los embarazos en la adolescencia. Todo ello muestra que, quienes ejercen la docencia en la actualidad, crecieron en un ámbito en el cual la sexualidad era un tabú (algo de lo que no se hablaba), o bien, un fuerte mandato referido a lo que se debe o no se debe hacer.

La mayoría de los docentes asociaban la sexualidad con genitalidad; con la pareja heterosexual y con la reproducción, la responsabilidad y la prevención de riesgos. Otras dimensiones que atraviesan a la sexualidad como los derechos, la cuestión de género y la diversidad sexual, escasamente eran mencionadas por parte de los y las docentes.

Asimismo, se registraron resistencias por parte de los docentes a abordar la ESI debido a los propios posicionamientos ideológicos o religiosos, a sentir que se carecía de la formación necesaria o suponer que incorporar la ESI implicaría un incremento de sus tareas. Estas resistencias se fueron diluyendo a lo largo de los talleres.

Este punto de partida permite dimensionar la magnitud del desafío que una visión integral de la educación sexual, con una perspectiva de género, derechos y diversidad, supone para el sistema educativo.

2. El abordaje conceptual y normativo de la ESI

El abordaje conceptual de la ESI consta de cinco dimensiones que instalan una perspectiva respetuosa de los derechos y de la igualdad de género, que reconocen la diversidad de formas de

vivir la sexualidad y la importancia de la afectividad como parte constitutiva de la subjetividad, y que, al mismo tiempo y a partir de todos estos pilares, procuran brindar herramientas para el cuidado del cuerpo y de la salud.

El programa ESI define sus contenidos centrales del siguiente modo:

- *Ejercer nuestros derechos* está orientado a trabajar en la escuela sobre la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social. El foco está puesto en aquellos derechos que se vinculan al respeto por las otras y los otros en las relaciones interpersonales, el acceso a conocimientos sobre el cuerpo y la expresión de sentimientos y necesidades vinculadas a la sexualidad, y la promoción de aprendizajes de prácticas de defensa de derechos, por ejemplo: el derecho a recibir información científicamente validada o a no ser discriminado, entre otros.
- *Género* busca el reconocimiento de formas de ser mujeres y varones que histórica y socialmente se han construido en nuestra sociedad, proponiendo identificar los prejuicios y las prácticas referidas a capacidades y aptitudes vinculadas al género, y el rechazo a todas las formas de discriminación.
- *Respetar la diversidad* se refiere al reconocimiento y valoración de las manifestaciones de las múltiples diferencias entre las personas. Constituye un elemento central para el respeto de la diversidad sexual sin ningún tipo de discriminación.
- *Cuidar el cuerpo y la salud* propicia el conocimiento sobre los cambios del cuerpo humano y la identificación de sus partes íntimas en el marco de la promoción de hábitos de cuidado de uno mismo, de los demás y de la salud en general. También propicia la reflexión crítica

sobre los modelos y los mensajes de belleza que circulan en nuestra sociedad y que pueden influir negativamente en la autoestima y en los vínculos interpersonales.

- *Valorar la afectividad:* apunta a que las niños y las niñas puedan expresar, reflexionar y valorar las emociones y sentimientos vinculados a la sexualidad, al mismo tiempo que se promueven valores como el amor, la solidaridad y el respeto a la intimidad propia y ajena.

El contacto de los docentes y directivos con estos cinco ejes conceptuales revela desde el inicio que algunos les resultan más familiares que otros. ya sea porque corresponden a la visión más "tradicional" de la educación sexual (básicamente, el eje de cuidado del cuerpo y la salud que asociaban con la tradicional impronta biologicista y de prevención del "riesgo") o porque han ingresado con fuerza a la agenda pública en años recientes (el tema de los derechos; e incluso la problemática de la diversidad sexual, que suscitó en 2010 un debate público a partir de la sanción de la ley de matrimonio igualitario). La cuestión de género, por su parte, es la temática menos reconocida como problemática, quizás por su mayor complejidad conceptual, por la significativa naturalización con que hombres y mujeres llevamos vidas imbuidas en mandatos y relaciones desiguales, y por asociarse con posturas feministas, connotadas de manera negativa por la mayor parte de los docentes.

A partir de ejercicios y reflexiones, el dispositivo de formación docente promueve la comprensión de la sexualidad como un proceso dinámico, ligado a la propia identidad, que se despliega en una forma de expresión mucho más amplia que la genitalidad y las relaciones sexuales y que muestra profundas variaciones en distintas culturas y a lo largo de la historia. Asimismo, se aborda la noción de sexualidad como vinculada al marco de los derechos humanos.

Otro aspecto abordado en los procesos de formación docente fue la normativa legal que avala y legitima el abordaje de la ESI. Esta cuestión resulta fundamental en un contexto en el cual entre los condicionamientos para la implementación de la ley de ESI se destacan "la influencia política y cultural que ejerce la jerarquía católica y la falta de voluntad política de autoridades provinciales, sea por sus convicciones religiosas, sea por la centralidad otorgada a la opinión del obispo local o por una combinación de ambos componentes" (Esquivel y Alonso, 2015).

Al inicio de las capacitaciones masivas se observó que la mayoría de los docentes y directivos desconocían la normativa o sus alcances mientras que otros (especialmente quienes se desempeñan en escuelas confesionales) manifestaban resquemor ante las potenciales reacciones de dueños de escuelas, directivos y familias.

3. La transmisión de metodologías para la enseñanza de la ESI

En términos de transferencia de herramientas pedagógicas, la capacitación pivotea sobre dos grandes ejes: "las puertas de entrada" y los lineamientos curriculares. "Las puertas de entrada" es un concepto propuesto por el Programa para visibilizar los diversos modos en los que la sexualidad "ingresa o se hace presente en la escuela" y, a partir de allí, proyectar las mejores estrategias para la implementación de la ESI. Ellas son: la reflexión personal, la organización de la vida institucional cotidiana y los episodios que irrumpen en la vida escolar (ej. situaciones de maltrato, abuso, discriminación). Trabajar sobre ejemplos concretos permite al grupo, bajo la dirección del tallerista, identificar actitudes y prácticas en consonancia o disonancia con los principios rectores de la ESI, reflexionar acerca del "currículum oculto" y revisar de forma proactiva las

prácticas institucionales vigentes y sus posibilidades de transformación.

Otro eje fundamental de la capacitación es el trabajo con los lineamientos curriculares, que contienen los propósitos formativos y contenidos para cada nivel, orientan los procesos de formulación de proyectos educativos institucionales y aportan herramientas para la práctica pedagógica y para la gestión institucional. Ellos son obligatorios para todos los niveles del sistema educativo y para todas las jurisdicciones, para escuelas de gestión estatal y para aquellas de gestión privada y constituyen un marco normativo y metodológico que asume los derechos y las necesidades de los niños, niñas y adolescentes como principios ordenadores.

En esta instancia, las y los docentes identifican con claridad aquellos contenidos que ya abordaban con anterioridad a la capacitación masiva y de qué manera lo hacían y cuáles son los lineamientos de ESI que no estaban siendo abordados o que eran abordados parcialmente. Entre los que menos se abordaban con anterioridad a la capacitación se cuentan la diversidad (por ejemplo, la diversidad sexual y las distintas formas de organización familiar, discapacidad, valoración y respeto de modos de vida diferentes de los propios), la cuestión de género, la violencia, la discriminación y el abuso sexual y el análisis crítico de los mensajes de los medios de comunicación masiva (en lo que hace a estereotipos de género, violencia, discriminación, etc.).

El trabajo con los ejes conceptuales y con los diversos materiales que el programa ofrece permite a los docentes proyectar la tarea pedagógica necesaria para cuando regresen a sus respectivas escuelas. Un hito fundamental en la implementación de la política es la transferencia de los contenidos y metodologías de la ESI al conjunto del equipo docente y administrativo de las escuelas, en una jornada dedicada

especialmente para ello. Durante esta actividad, se replican las dinámicas de reflexión personal; la transmisión de contenidos y normas legales y se revisa el proyecto institucional de la escuela a la luz de los lineamientos curriculares de ESI.

Cambios culturales

La ESI promueve cambios culturales cuya profundización requiere dar continuidad a esta política y que la nueva administración que asumió el gobierno el 10 de diciembre de 2015 sostenga y amplíe el trabajo realizado entre los años 2008 y 2015. El alcance de las transformaciones culturales sólo podrá ser evaluado en el mediano y largo plazo.

En la actualidad, gracias a la evaluación del dispositivo de capacitación masiva realizado en forma colaborativa por funcionarios públicos, equipos técnicos y académicas, resulta posible analizar los recorridos y las transformaciones que este proceso promovió y acompañó en quienes tienen la responsabilidad de implementar la ESI. Los hallazgos de la evaluación son un insumo fundamental para la profundización de la experiencia y, eventualmente, para su replicación en otras provincias o en contextos con problemáticas similares. Veamos brevemente algunos de los principales hallazgos. Dos de cada tres docentes y directivos encuestados a fines de 2014 reportaron haber cambiado mucho/bastante sus ideas sobre la educación sexual a partir de la capacitación en ESI.

Pero, ¿en qué consistió ese cambio? Con anterioridad a la capacitación, muchos docentes desconocían la existencia de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (26.150) o no asociaban la educación sexual integral con una política educativa obligatoria para las escuelas de gestión estatal y privada. La noción generalizada era que la decisión de brindar

contenidos de ESI en las escuelas y en las aulas constituía una decisión autónoma de cada docente o directivo. A partir de la capacitación se observó un grado de compromiso que antes no tenían. Fueron frecuentes las expresiones del estilo *"Algo cambio en mí. Es la primera vez que después de un curso me interesa transferir lo aprendido a la escuela en forma veraz. No vamos a cambiar el mundo pero lo mejoraremos"* y la capacitación *"me abrió la cabeza"*. Esa apertura está relacionada con una mayor conciencia de que la sexualidad es una cuestión que irrumpe en la escuela de manera cotidiana; que la formación en ESI es un derecho de los educandos y que constituye una importante demanda social (*"¡Y nos lo están pidiendo socialmente! Esto pasa. Hay que actuar"*). Otro indicador de estos cambios son algunos testimonios que reivindican el rol docente en esta materia y cuestionan la idea tradicional según la cual es "mejor que la ESI la den especialistas –médicos o psicólogos–"

Los y las docentes y directivos también subrayaron que, en el plano personal, la formación implicó una *experiencia modificadora*. La capacitación les permitió revisar mitos y preconceptos, que se encontraban en la base de su propio sistema de valores; compartir preocupaciones y temores y apropiarse de conceptos y herramientas pedagógicas. Fueron recurrentes las menciones al hecho de haber venido desganados y salir motivados a partir del trabajo realizado. Los docentes hablan de "satisfacción", de percibir una nueva "apertura" y "entusiasmo", de haber obtenido "seguridad" para el trabajo en las aulas. Un gran número de docentes calificaron la actividad como "reparadora" a partir de percibir un nuevo enfoque de la sexualidad y del lugar de la subjetividad en la escuela, un enfoque que busca superar la dicotomía mente-cuerpo, que integra la afectividad y la circulación de la palabra, como piedras basales para el desarrollo del respeto y la autoestima.

Los docentes y directivos también reconocieron que habían clarificado conceptos y adquirido nuevos lentes con los que mirar la cotidianidad de la escuela. Una tallerista resume este tránsito de la siguiente manera: *"al comienzo las discusiones respondían estrictamente al sentido común, pero al profundizar en los ejes conceptuales, los docentes fueron adquiriendo una mirada más abierta y flexible"*.

En el transcurso de los talleres, se percibía una significativa receptividad de nuevas nociones y significaciones que iban asociando con situaciones que irrumpen en la escuela. Entre los enfoques que se clarificaron a lo largo del proceso, se destacan:

Sexualidad. Se supera la asociación directa y restringida entre genitalidad y sexualidad, y se inicia una comprensión de la integralidad de esta dimensión. Esto se expresa cuando los docentes analizan los materiales y contenidos curriculares, y encuentran que *"hacían más de lo que pensaban en relación con la ESI"*, lo que contribuye a atenuar algunas de las resistencias con las que llegan a la capacitación. De forma paulatina, comienzan a relacionar e integrar los conceptos de sexualidad con los de género, afectividad, derechos y respeto por la diversidad. La sensación que se percibe es de alivio frente a la tarea que atemorizaba al ser pensada como exclusivamente vinculada con la genitalidad.

Género. En el inicio de la capacitación, la discriminación de género se percibía como algo *"ajeno"*, pero, de a poco, comienzan a detectar numerosos ejemplos vividos en su propia historia y en su cotidianidad. El recorrido grupal e individual en relación a este eje resultó revelador para los participantes, muchos de los cuales refirieron en sus evaluaciones que el taller les *"había abierto los ojos"* en este sentido. Se pasó de considerar las desigualdades de género como naturales a comprender el género como una construcción histórica y social.

Diversidad. El eje de la diversidad, en particular cuando representa a la diversidad sexual, mostró dificultades que dan cuenta de la persistencia de la heteronormatividad³⁸ y que se expresaron en el cuestionamiento a que la escuela incorpore este abordaje como un contenido pedagógico. A partir del trabajo en los talleres, los docentes expresaron un mayor respeto por la diferencia, la empatía y la necesidad de superar los juicios de valor en el abordaje de la diversidad sexual. Este proceso se va produciendo a lo largo de los debates y los diferentes talleres, y se plasma en expresiones que dan cuenta de un cambio de perspectiva frente a la homosexualidad que incorpora la necesidad (y la obligación) de la escuela de no discriminar.

Violencia y abuso. La capacitación también promovió cambios de perspectiva respecto de un tema que preocupa a docentes y directivos de todos los niveles: los abusos intrafamiliares; el incesto, los noviazgos violentos en la adolescencia y otro tipo de violencias. Antes de la capacitación, había una preocupación entre los docentes por contener a las víctimas de estas situaciones y pero la gran mayoría tenía un profundo desconocimiento sobre cómo abordar la violencia en el contexto escolar y, también, sobre los mecanismos institucionales (judiciales, en el sistema de salud, etc.) que pueden acompañar la labor de la escuela. Las capacitaciones permitieron no solo canalizar el malestar y frustración expresados por algunos docentes y directivos ante casos concretos que no tuvieron respuestas adecuadas y oportunas sino también socializar recursos y generar el compromiso con el abordaje institucional de la problemática.

Estos procesos de cambio, identificados y documentados *in situ* mediante técnicas cualitativas, pueden, a nuestro juicio, ser

³⁸ Véase: Morgade, Graciela (2006).

considerados indicadores del éxito de la formación docente en ESI

¿En qué medida estas transformaciones en las perspectivas de docentes y directivos respecto de la sexualidad se trasladan luego al trabajo en las aulas?

Los datos de la encuesta autoadministrada permiten dimensionar en qué medida la ESI está siendo incluida en los proyectos educativos institucionales y las actividades áulicas. Los resultados también son auspiciosos respecto de los cambios culturales que promueve la educación sexual integral.

- La mayoría de los y las docentes indicó que todos los ejes de contenido ESI están contemplados en el proyecto institucional de su escuela. Esto constituye un requisito básico para el abordaje integral de la sexualidad desde una perspectiva orientada a promover la inclusión social.
- Los dos ejes mayoritariamente incorporados son el de *derechos* y el de *cuidado del cuerpo y la salud*, versión renovada del enfoque preventivo o "de riesgo" con el que tradicionalmente se ha abordado la educación sexual en el ámbito escolar. La temática de *género* aparece como la menos trabajada, lo que plantea el desafío de fortalecer la formación docente en esta temática.
- El 60% de los y las docentes modificó entre "mucho y bastante" su planificación áulica, para lo cual se utilizó las normativas y materiales desarrolladas como parte de las estrategias de implementación de la Ley de ESI (los lineamientos curriculares básicos y los cuadernillos para el trabajo en las aulas).

- ¿En qué áreas curriculares se reportan cambios en la planificación áulica? El 73% de los docentes de formación ética y ciudadana, dos tercios de los docentes de educación física, lengua y literatura, y ciencias sociales y el 60% de los docentes de ciencias naturales indicaron haber incorporado la ESI en su planificación.
- ¿Con qué frecuencia se desarrollan actividades de ESI en las escuelas? El 44% de los docentes reporta realizar actividades de ESI con frecuencia y algo menos de un cuarto (23%) de manera continuada, abarcando casi todos los ejes conceptuales³⁹.
- ¿Quiénes trabajan contenidos de sexualidad con mayor frecuencia? Los docentes de nivel inicial, seguidos por los de nivel primario. La menor dedicación en el nivel secundario podría obedecer a dos razones: por una parte, a la mayor complejidad de las problemáticas y de los episodios vinculados con la sexualidad que irrumpen en ese nivel, que desafían en mayor medida a los docentes. Por otra, a que la modalidad de trabajo en el nivel secundario implica una mayor rotación de docentes, que suelen desempeñarse en distintas instituciones, generando vínculos menos sistemáticos con el alumnado. En cuanto a las asignaturas en las cuales se trabaja, hay un significativo predominio de los de ciencias naturales; en segundo lugar, se encuentran los de formación ética y ciudadana y en tercer término, los de educación física. Cabe destacar que los docentes de ciencias naturales

³⁹ No existe información oficial acerca de la realización de actividades de ESI con anterioridad al proceso de formación docente. Algunas investigaciones con adolescentes han incluido esta temática entre sus preocupaciones. Una encuesta a mujeres adolescentes y jóvenes en cuatro provincias indica que la generación más joven ha tenido educación sexual en mayor proporción que sus antecesoras. No obstante, un tercio de quienes son actualmente adolescentes no han recibido ESI y entre las que accedieron, la mayoría tuvo "unas pocas clases" (Binstock y Gogna, 2014)

son los que asistieron en mayor proporción a las actividades de formación docente referidas.

Los resultados de la investigación indican que las estrategias de implementación de la política de educación sexual integral sentaron bases sólidas para la implementación de la Ley de ESI en nuestro país.

Conclusiones

Lo primero que se destaca en el recorrido realizado es la relevancia de la dimensión institucional (en este caso, de la Ley 26.150). Es claro que ninguna ley modifica –por sí sola– la realidad, pero también, que su existencia permite legitimar las acciones en el ámbito escolar. ¿Era posible trabajar la educación sexual sin la ley? Por supuesto que sí y de hecho, hay escuelas que ya lo venían haciendo y no son pocos los países que desarrollan estrategias de educación en sexualidad sin contar con una ley específica. Los tratados de derechos humanos, de niños, niñas y adolescentes, y la Convención para la Eliminación contra todas las formas de Discriminación contra las Mujeres (con jerarquía constitucional en el país), habilitaban a hacerlo (Faur, 2007). Pero la norma logró, en la Argentina, definir una responsabilidad específica al poder ejecutivo, y a la totalidad de escuelas del país, indicó que la educación sexual integral es un derecho y trazó los principios de integralidad, así como los contextos de su aplicación. La existencia de una normativa de alcance nacional que consagra el derecho de niños, niñas y adolescentes a la educación sexual integral es un avance sustantivo en un país en el cual los derechos sexuales y reproductivos han ingresado, no sin dificultades, en la agenda pública hace apenas algo más de una década.

Formar (y de manera más abarcativa, socializar) a las nuevas generaciones en una cultura de derechos es una tarea

compleja que excede largamente el alcance de una Ley y que inclusive trasciende a la escuela (involucra a las familias, las organizaciones sociales, los medios de comunicación y muchas otras instituciones) pero que no podría realizarse sin ella. En este sentido, la política pública de educación sexual integral constituye una contribución sustantiva a la transformación de pautas culturales que tradicionalmente han imposibilitado o restringido el acceso de niños, niñas y adolescentes a saberes y habilidades para la toma de decisiones en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad, el respeto de la diversidad y los derechos humanos.

Los procesos desarrollados para la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (26.150) supusieron acciones en los planos político y programático. La decisión política fue fundamental para avanzar en la implementación de la Ley. Decisión traducida en la consolidación de un equipo técnico de gran solidez, en la dotación presupuestaria para que éste pudiera desarrollar su tarea en casi todo el país, y en la capacidad de debatir con quienes se opusieran a la educación sexual, y de argumentar en favor de la implementación de las normas aprobadas. También fue producto de una decisión política haber alcanzado acuerdos con el Consejo Federal de Educación para la aprobación de Lineamientos Curriculares Básicos (acuerdos que se plasmaron en documentos y materiales que facilitan la implementación de la Educación Sexual Integral en todos los niveles del sistema educativo) y establecer nuevos consensos para el trabajo de capacitación docente coordinado entre la Nación y las provincias, en el contexto de un país federal y un sistema educativo descentralizado. La prioridad política que se otorgó a la educación sexual integral refleja la comprensión de que ésta contribuye a formar sujetos autónomos y responsables, que puedan vivir libres de discriminación, violencias y abusos y que,

en esta cuestión, se juega buena parte del ejercicio de derechos humanos (Faur, 2015).

Desde el punto de vista programático, la estrategia de formaciones docentes en una escala inédita fue una "apuesta fuerte" que, como vimos, ha dado buenos frutos. Asimismo, la calidad de los materiales producidos por el Programa Nacional ESI y la extensa difusión de los mismos, resultaron iniciativas de enorme relevancia para alcanzar estos resultados. Es indudable que la capacidad técnica de las personas vinculadas con el Programa Nacional de ESI (reconocida por la mayoría de los 90.000 docentes que atravesaron procesos de formación) fue otro de los factores decisivos para este logro.

Es claro que no son pocos los desafíos que presenta la educación sexual integral cuando se aborda desde un enfoque de derechos, un enfoque que supera la vieja concepción sobre "prevención del riesgo" como su principal o único objetivo. Los importantes avances en materia de educación sexual integral nos llaman a pensar los desafíos que se vislumbran para profundizar la transformación de pautas culturales y afianzar la cultura de derechos. Falta recorrer camino para que los conceptos y contenidos básicos de educación sexual sean trabajados en cada una de las 50.000 escuelas del país, y lleguen de forma oportuna y con calidad a los más de 11 millones de estudiantes de escuelas públicas y privadas. Falta camino para desandar los mitos que persisten en relación con las relaciones de género; para reconocer y celebrar la diversidad; para tener en cuenta la dimensión subjetiva y la afectividad, por sólo mencionar algunos de los desafíos.

Recorrer este camino requiere, también, de estrategias políticas y programáticas. En lo que hace específicamente a la formación docente, la capacitación continua y el acompañamiento a los equipos locales, requieren de futuros esfuerzos que, según se desprende de la investigación realizada,

se centren en el fortalecimiento del abordaje integral de la sexualidad, enfatizando la interrelación entre las dimensiones y principios de la ESI. Así, por ejemplo, cuidado del cuerpo no puede ser abordado como una cuestión mecánica sino que necesita ser comprendido en el contexto de la subjetividad, de la afectividad y de los valores de respeto por el otro. Afianzar y profundizar el trabajo con docentes y directivos en las temáticas de género y diversidad sexual también resulta prioritario para lograr que la escuela sea efectivamente un ámbito en el que se cuestione la naturalización de las desigualdades sociales y se prevengan y revisen actitudes estigmatizantes y/o discriminatorias. También se requiere consolidar el acompañamiento sistemático de las escuelas para la llegada a las aulas, tanto para aquellas escuelas que ya cuentan con Proyectos Educativos Institucionales como las que aún no lo han definido. Para ello, será necesario profundizar el trabajo conjunto y articulado de la Nación y las provincias.

Pero seguramente será en el plano político en donde se defina el futuro de este desafío. En el contexto del cambio de gobierno y de una administración de signo opositor a la anterior, se requerirá, sin duda, de una decisión sustantiva para dar continuidad a esta política, y para sostener y ampliar el trabajo realizado entre los años 2008 y 2015. Finalmente, y no menos importante, será necesario afianzar el trabajo de monitoreo y evaluación de la política por parte de las universidades y centros académicos y de la sociedad civil, bajo el entendimiento de que toda política pública universal se completa en su interacción con la sociedad y con la efectiva llegada a la totalidad de sus destinatarios.

Referencias

Adams, J. y Padamsee, T. (2001), "Signs and Regimes: Rereading Feminist Work on Welfare States", *Social Politics*, vol. 8, nº 1, pp. 1-23.

Aguer, Monseñor (2009) "Orientaciones oficiales sobre educación sexual", en http://www.aica.org/aica/documentos_files/Obispos_Argentinos/Aguer/2009/2009_07_27.html

Binstock, G. y M. Gogna (2014). "Entornos del primer y segundo embarazo en la adolescencia en Argentina" en: Cavenaghi, S. y W. Cabella, (Orgs.). *Comportamiento reproductivo y fecundidad en América Latina: una agenda inconclusa*. Serie e-Investigaciones. Nº 3. Río de Janeiro. ALAP. p 167-185.

Esquivel, J. y J. Alonso (2015). "Actores y discursos religiosos en la esfera pública: los debates en torno a la educación sexual y a la "muerte digna" en Argentina" en: *Salud, sexualidad y sociedad*. Nº 21.

Faur, Eleonor (2007) "Fundamentos de derechos humanos para la educación integral de la sexualidad", en GCBA, *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Faur, E. , Gogna, M. y G. Binstock (2015). *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Faur, Eleonor (2015) Decisión política. Note en diario Página 12 (1/10/2015). Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/subnotas/282854-74669-2015-10-01.html>

Felitti, K. (2015) Educación sexual en la Argentina: políticas, creencias y diversidad en las aulas", en Antonio Marquet (coord.), Hegemonía y desestabilización: diez reflexiones en el campo de la cultura y la sexualidad, México DF, Fundación Arco Iris – Ediciones EON, 2011, pp. 113-133.

Figari, Carlos, Mario Pecheny y Daniel Jones (comp.) *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*. El Zorzal, Buenos Aires, 2008, pp. 304. ISBN: 978-987-599-059-3.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2007) *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*, Buenos Aires. GCBA.

IPPF y Red Demysex. (2015). Evaluación de la implementación de la declaración Prevenir con educación. Su cumplimiento en América latina. 2008-2015. Disponible en: <https://www.ippfwhr.org/sites/default/files/EVALUACION%202015%20FINAL%20VERSION%20WEB.pdf>

Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 24, 27-33.

Morgade, Graciela, Baez, Jesica; Zattara, Susana y Díaz Villa, Gabi (2011) "Pedagogías, teorías de género y tradiciones en "educación sexual", en Morgade, Graciela (coordinadora) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires, La Crujía editores.

Revista Criterio (2009) *Debates para el diálogo: La educación sexual en las escuelas*. Número: 2353. Disponible en: http://www.revistacriterio.com.ar/bloginst_new/2009/10/01/debates-para-el-dialogo-la-educacion-sexual-en-las-escuelas/

Sixty-fifth session of Human Rights Council. Promotion and protection of human rights: Human rights questions, including

alternative approaches for improving the effective enjoyment of human rights and fundamental freedoms.

UNESCO (2014) Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), Santiago de Chile.

UNFPA (2014) *UNFPA Operational Guidance for Comprehensive Sexuality Education: A Focus on Human Rights and Gender*, United Nations Population Fund, Nueva York.

UNICEF-FEIM-UNIFEM (2003) *Sexualidad y salud en la adolescencia. Herramientas teóricas y prácticas para ejercer nuestros derechos*. Buenos Aires, UNICEF.

Rostros de la inclusión en prácticas docentes situadas en entornos vulnerables

Ma. Bertha Fortoul Ollivier

Ma. Cecilia Fierro Evans

El contacto con la vida diaria de las escuelas pone de manifiesto la complejidad de las situaciones implicadas en la construcción real y operante del derecho a la educación, el cual se perfila cada vez con mayor claridad, como el derecho de los niños y niñas a lograr un aprendizaje efectivo en un ambiente adecuado y que además contribuya a su formación como ser humano (Muñoz Izquierdo, 2003; Tomasevski, 2004). Las condiciones materiales, institucionales y político-administrativas de las escuelas ofrecen no pocos desafíos al trabajo de los docentes. Sin embargo, el reto mayor lo representa el atender día con día el trabajo de enseñanzas que contempla tanto aspectos curriculares y administrativos, como la organización de tareas del grupo y la gestión de la convivencia. El aula es un microcosmos complejo dado que en un espacio muchas veces reducido, en donde se reúne una gran diversidad de personas, muchas demandas y expectativas sociales que entran en tensión con las necesidades, intereses, condiciones y ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes y docentes, que allí participan.

La actuación de los docentes ha sido reconocida décadas atrás (Hirnas y Ramos, 2013) como uno de los elementos centrales que hace la diferencia en términos de la generación de oportunidades para aprender y disfrutar el espacio escolar, de parte de los alumnos. El interés por descubrir y analizar “rostros de la inclusión”, a través de prácticas docentes situadas en entornos con condiciones de vulnerabilidad ha sido un

asunto de interés años atrás (Fierro y Carbajal, 2003; Fortoul y Fierro, 2011; Fierro y Fortoul 2013) ha dado lugar a una investigación orientada al análisis de la interacciones entre docentes y alumnos ⁴⁰ para apreciar la naturaleza de las mediaciones puestas en juego de parte de los docentes para ofrecer respuestas diferenciadas a las necesidades y condiciones de sus alumnos. Es en el seno de las prácticas que se construye el derecho a la educación de los niños y niñas.

1.- La práctica docente: miradas convergentes

El estudio de las prácticas docentes en tanto que prácticas sociales, situadas y tendientes a facilitar el aprendizaje en los estudiantes, son estudiadas desde diferentes disciplinas, entre las que se encuentran la filosofía, la sociología, la psicología, la didáctica, la pedagogía, las ciencias políticas. En el tenor de este artículo retomaremos dos de ellas – la mirada sociológica y la filosófica- y dentro de la primera nos centraremos en el enfoque interaccionista privilegiando la utilización del mismo por la escuela francesa de la red OPEN (*observation des pratiques enseignantes*). En cuanto a la segunda, abordamos algunos aspectos de las implicaciones ético políticas de este quehacer

⁴⁰ En el marco del proyecto de investigación *Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables*, realizado con fondos públicos CONACyT SEB-176931, se observaron secuencias didácticas completas de docentes de escuelas públicas de educación básica que trabajaran en contextos vulnerables. Los docentes que participaron en el estudio son considerados por sus pares y por autoridades, como docentes comprometido con el aprendizaje y el buen trato hacia sus estudiantes, en su zona escolar. Además de la grabación de una secuencia didáctica completa (de 2 a 5 sesiones áulicas) y su transcripción ampliada, se realizaron entrevistas semiestructuradas al maestro y a seis de los estudiantes. Los maestros participantes fueron 10: 1 de Perú (rural) y 9 de México de las siguientes entidades: Baja California (rural), Chihuahua (zona tarahumara), Distrito Federal (marginal urbana), Michoacán (zona purépecha), Oaxaca (marginal urbana y zona zapoteca), Puebla (marginal urbana) y San Luis Potosí (marginal urbana)

compartiendo algunas reflexiones de pensadores latinoamericanos (Cullen, Freire y Bruner).

a. Un acercamiento a la práctica docente desde el interaccionismo.

Este enfoque analítico aplicado a la docente, centra su atención en las interacciones establecidas entre los actores en una relación cara a caras, toda vez que dichas interacciones son consideradas el punto nodal de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los intercambios entre docentes y alumnos se construyen a partir de las lógicas, movilizadas por cada uno de los participantes en un momento determinado de la vida del aula y que impulsan las acciones en determinada dirección, marcada por intereses personales y grupales. (Altet, 2002a; Vinatier, 2009)

Las interacciones son procesos de interpretación que permiten a los actores comunicar y mantener activos sus intercambios, en función del significado que atribuyen al lenguaje y los actos de sus interlocutores en contexto. El proceso fundamental de la interacción es la interpretación, siendo su esquema básico: la persona observa las acciones de su interlocutor, le atribuye sentido desde su interioridad y actúa en consecuencia. (Le Breton, 2004) Se puede esquematizar: acción-interpretación-reacción-interpretación y así sucesivamente. Por ello se afirma que "en la interacción social, los actores emprenden un proceso de influencia mutua" (Ritzer, 2002: 275).

En la interpretación se dan continuamente procesos de negociación o ajuste sean formales e informales; esto no significa necesariamente que sean de cordialidad, inclusión, transparencia o centrados en las verdades científicas, sino que pueden ser de fuerza, manipulación, exclusión, conveniencia,

entre otros más. Siguiendo a Lewis y Smith (1980 en Ritzer, 2002), se sostendrá que los individuos son actores existencialmente libres que aceptan, rechazan o definen las normas, roles de la comunidad de acuerdo a los propios intereses y a la lectura realizada del entorno en dicho momento

Desde el interaccionismo simbólico, la dinámica áulica está constituida por las continuas interacciones que los docentes y cada uno de los estudiantes van gestando en torno a objetos culturales muy diversos (algunos de corte académico) desde sus propias actuaciones. Para Woods (en Le Breton, 2004; Coulon, 1995), puntos nodales de las interacciones educativas son: a) la negociación entendida como el principio informal y operante de los intercambios entre los estudiantes y los docentes que sostiene a la tarea/actividad escolar y b) la estrategia constituida como el punto de encuentro entre las obligaciones sociales y las intenciones individuales para alcanzar los objetivos fijados. En cada aula existe un contrato no verbal que alimenta las maneras de ser y de comportarse de los unos con los otros; un consenso de reglas de trabajo: un cuerpo de comprensiones tácitas a partir de las cuales se define el orden social en la clase. En él, algunas interacciones entre los estudiantes se llevan a cabo de manera paralela al discurso del docente, sin romper generalmente la 'norma pactada': los límites permitidos y autorizados para los unos y los otros (Lemke, 1997)

En atención a lo anterior, podemos sostener que la práctica docente participa siempre en un encuentro entre las culturas (según el origen socio-cultural, lingüístico, la edad, el género, la condición de vida, entre otros) que portan consigo los individuos, en parte sin saberlo y que refleja además de la diversidad irreductible de los aprendices, la de sus familias y de sus culturas. (Perrenoud, 2007) Siguiendo a Lemke (1997), diremos que la clase es una actividad social que se construye,

tiene un inicio y un final; los participantes –tanto el docente como los estudiantes– son corresponsables de que la clase se inicie, para posteriormente se suceda una actividad tras otra y se concluya.

Las interacciones sociales y por ende las educativas son simultáneamente estructuradas e imprevisibles y nadie sabe de antemano los episodios que se vivirán. Son contingentes en el momento en que están sucediendo y definitivas, sólo en retrospectiva. (Altet 2002)

En términos de Altet (2002a y b) la práctica docente refiere a una situación singular situada en la cual interactúan (a) actores singulares –al menos un docente y unos estudiantes–, (b) campos diferentes –el de la comunicación y el de los saberes– que se entrelazan de maneras muy diversas en las dos dimensiones del trabajo docente: su dimensión interactiva, referente a la comunicación que se da entre los actores y su dimensión finalizada, es decir, el aprendizaje a ser alcanzado por uno de ellos. Ambas dimensiones están en continua tensión. Altet (en Vinatier y Altet 2008) define la enseñanza como un proceso interactivo, interpersonal, intencionado, finalizado en función del aprendizaje de los estudiantes, considerando que el contenido del saber –el objeto del aprendizaje– en tanto que instrumento para el desarrollo del educando, es la condición sine qua non de toda práctica docente. Se trata de una actividad práctica realizada por el docente que está orientada por una meta explícita: el aprendizaje de los estudiantes, sin por ello desconocer la presencia de otras metas, por lo que se considera multifinalizada. Este último ocurre en el seno de una situación determinada, lo que genera para la práctica docente restricciones de distintas índole.

La enseñanza "es un proceso interpersonal e intencional que utiliza básicamente la comunicación verbal y el discurso dialógico con una finalidad: como medios para provocar, favorecer y conseguir aprendizajes en una situación determinada... El maestro es un profesional del aprendizaje, de la gestión de las condiciones de aprendizaje, y del control interactivo en clase" (Altet, 2005: 38-39). De aquí que más que el triángulo didáctico se hable de 4 dimensiones: estudiantes-maestro-conocimiento y comunicación.

Así, la práctica docente no es solamente el conjunto de los actos observables, sino que incluye también los procedimientos que permiten poner en marcha-intervenir en una situación dada, las opciones que se visualizaron, la toma de decisiones. Es una práctica compleja, al estar constituida por interacciones entre distintos actores que desde sus propias lógicas realizan acciones de impulso y de ajuste permanente hacia múltiples direcciones: la "oficial", la personal, la del grupo de pares, entre otras

Estas lógicas de acción están en juego continuamente. Son de naturaleza diferente y contradictoria dado que integran en su seno modos de operar distintos y tienden hacia diferentes finalidades. Siguiendo a Vinatier (2009, 2013) y a Vinatier y Altet (2008) y Altet (2002a y b), estas lógicas, *en su operación simultánea en una clase se convierten en polos de tensión que el docente y los estudiantes van gestionando* con sus acciones de manera que la clase pueda llevarse a cabo y a alcanzar las finalidades previstas, una de las cuales es el aprendizaje. La tensión permanente es uno de sus signos esenciales. Altet (2002a) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en cualquier otra relación humana, se dan ajustes, negociaciones, transacciones, resistencias, controles, poder y compromisos permanentes entre todos los sujetos participantes. "El trabajo del docente se define como una gestión de la incertidumbre y de

tensiones por ajustes constantes, mutuos e interactivos,... que le permiten construir un equilibrio en su acción" (Altet, 2002a, traducción por las autoras). Estas lógicas de acción son:

- a) *Lógica relacional*: se centra en la comunicación en clase, concibiéndola como un intercambio entre docente y estudiantes, o entre los estudiantes, tendiente a diferentes objetivos, uno de los cuales es el aprendizaje 'escolar'. Retoma al sujeto confrontado con otros y consigo mismo, en presencia de otros. Se conforma a partir de la implicación de los participantes en una dinámica cara a cara, sus decisiones, sus motivaciones, sus esperas. Da cuenta de la intriga conversacional que está presente en los contextos para los aprendizajes disciplinares y convivenciales relativos al reconocimiento de sí mismo así como el espacio otorgado al "otro", en ambos casos en lo afectivo y en lo intelectual, al lugar otorgado a los participantes en los intercambios. Conciene la gestión del *rapport* entre los participantes: los sujetos que inician los actos de habla, y a quienes se dirigen, los que responden, los tópicos de que se abordan y la persona gramatical utilizada para responder.
- b) *Lógica pragmática*: integra las herramientas metodológico-didácticas puestas en juego, centralmente por los docentes y tangencialmente por los estudiantes, para orientar la construcción de conocimientos de éstos últimos. Considera el objetivo de aprendizaje, el recorte de los contenidos, las estrategias y técnicas gestionadas por el docente en el aula y fuera de ella para poner en contacto al aprendiz con el conocimiento, los ejercicios propuestos y la manera de abordarlos, los apoyos y recursos didácticos, la evaluación de los aprendizajes. Se conforma a partir de los contenidos y organización de tareas para el docente y los estudiantes, su secuencia y

cantidad, cronología y formas de ayuda consideradas. Remite a la dimensión operacional de las interacciones del grupo-clase confrontado a un contenido de enseñanza estipulado y regulado de manera externa por el docente y modificado por los estudiantes.

c) *Lógica de la gestión de los conocimientos*: da cuenta de los objetos culturales o situaciones problemáticas presentes en los contextos para el aprendizaje de distintos tipos de conocimientos y de las oportunidades generadas para que las representaciones de los estudiantes sean interpeladas desde las pretensiones de validez propias de cada objeto cultural. Esta dimensión reconoce que el conocimiento es un elemento presente en las aulas: los sujetos se comunican y actúan en torno a él, está en medio de la interacción. Los conocimientos no constituyen un grupo homogéneo y siguiendo a Yurén (2007) pueden dividirse en tres grupos, cada uno de los cuales se refiere a objetos culturales distintos y tiene por ende pretensiones de validez diferentes:

- *Objetos, hechos y situaciones problemáticas del mundo objetivo*: constituidos por saberes teóricos, conceptos, procedimentales y técnicos, cuya validez está en la verdad y en la eficacia
- *Situaciones problemáticas del mundo social*: saberes relativos a las relaciones interpersonales, con validez en la justicia y
- *Situaciones problemáticas del mundo subjetivo*: saberes relativos al sí mismo (identidad, expresión, autovaloración), con validez en la autenticidad.

Las situaciones problemáticas propias de cada mundo movilizan los sistemas disposicionales de los sujetos, los cuales generan ciertas prácticas y tomas de posición. "En la medida en la que el sujeto soluciona los problemas que le plantean estas situaciones se va configurando como sujeto epistémico, sujeto técnico, sujeto ético y/o sujeto histórico" (Yurén, 2007: 185).

En síntesis, podemos sostener que la docencia se considera como una construcción entre los actores a partir de sus acciones interconectadas de un sutil equilibrio de acuerdos y de desacuerdos entre las diversas lógicas de acción. La dinámica áulica es por ende la resultante de lo que tanto estudiantes como los docentes decidieron y pudieron hacer, a partir de las interacciones que fueron creando.

b. Acercamiento ético-político

En nuestro acercamiento a la práctica docente, a la mirada sociológica de corte interaccionista le hace falta para alcanzar profundidad y perspectiva, una visión filosófica, centrada en lo ético-político. Ésta última cualifica dicha práctica tanto en su finalidad como en las interacciones establecidas entre los actores. Asimismo analiza el significado de la docencia del aula y de la escuela y proyecta su contribución para el desarrollo de las personas y la constitución de las sociedades. Desde esta mirada, se puede decir siguiendo a Cullen (2002) que la docencia es la virtud de enseñar bien. Describiendo esta aseveración, –enseñar bien– encontramos una referencia al talante moral de esta actividad, al reconocer que no es posible lograr la meta buscada con el sólo desear hacerlo; la intención de querer alcanzar determinadas metas no es suficiente (Bazdresch, 2000). Una buena enseñanza se reconoce como un accionar que implica de parte de la persona que lo realiza el saber deliberar: elegir lo mejor para el acto mismo de enseñar así como una actuación conforme a dicho juicio. Es así como la docencia implica el ejercicio cotidiano de un juicio crítico y prudente sobre los mejores medios y su aportación para alcanzar el fin. Su fin es un bien que puede ser reconocido en sí mismo: “el conocer y su contribución con la realización del

hombre" (Cullen, 2002: 55). Los actos del conocimiento implican develamientos de la realidad: el sujeto penetra en los hechos -es capaz de describirlos, de captar su rol y/o sus funciones dentro de la vida y del entorno, de visualizar las relaciones entre ellos, de no detenerse en los aspectos más inmediatos y exteriores de los fenómenos, etc.- y amplía paulatinamente su comprensión de los mismos. De aquí que requieran conservar su carácter relacional en un todo más amplio en el cual cobran su sentido en cuanto son partes, causas, consecuencias, manifestaciones, ejemplos, impacto, constitutivo u otras relaciones, de otros hechos (Freire, 1997).

La educación es indispensable en la construcción de una persona en cuanto posibilita significar el actuar personal y comunitario dentro culturas amplias, con sus complejidades, contradicciones, tensiones y perspectivas (Bruner, 2012). Le aporta un sistema simbólico que le permite ver hechos y fenómenos naturales y sociales, nombrarlos, vincularlos, juzgarlos desde parámetros científicos, tecnológicos y éticos. Desde planteamientos críticos, se dirá que la educación representa una forma de acción que posibilita al sujeto en colectivo entrar en contacto y comprender los mecanismos de dominación que están presentes en las dinámicas sociales, culturales, económicas y jurídicas en los distintos niveles (macro, mezo y micro) y que dan cuenta de múltiples aspectos de la vida cotidiana de cada persona y de los grupos que constituye. Le posibilita también apropiarse de los contenidos (conocimientos, habilidades, relaciones sociales, representaciones de sí mismo y del mundo) que le permitirán la emancipación social e individual, de acuerdo con su contexto cultural y político muy particular en el momento histórico actual (Freire, 1990, 1997).

La docencia es en suma, una virtud moral porque califica la profesionalidad en dos direcciones:

- Se está en continuo movimiento porque es la perfección nunca se alcanza. De aquí que sea "necesario, en un lento trabajo de formación inteligente, aprender a enseñar bien, porque es un hábito que se adquiere cuando se sabe deliberar sobre el conocimiento como un bien deseable, y se aprender a elegir prudentemente cuáles conocimientos hay que enseñar y cómo,
- Porque al insistir en la docencia como virtud moral, como hábito de enseñar bien, podemos garantizar el lugar desde el cual no confundiremos enseñar ética con imponer valores y tampoco confundiremos enseñar ética con transmitir indiferencia ante valores que exigen un compromiso claro. Es decir, podremos resistir a los dos enemigos mayores de la ética: el fundamentalismo y el escepticismo" (Cullen, 2002: 56).

Lo "político" en la educación nos remite necesariamente a sus finalidades y a una actuación de acuerdo con los principios de la justicia, reconociendo el alcance social que tienen las prácticas docentes desde el punto de vista de la equidad. Ante la diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas de los estudiantes que los colocan en situaciones desiguales frente a la experiencia escolar, el actuar del docente y de la institución escolar es central en la distribución de oportunidades. En ella se tejen "redes de hombres libres e iguales, diferentes y reconocidos" (Cullen, 2002: 57). De alguna manera lo político de la educación nos remite a funciones institucionales de emancipación, de liberación, de humanización.

2.- Modelización de la práctica docente con vistas a identificar rostros de la inclusión en prácticas situadas.

En este apartado se ofrecen los resultados de una investigación sobre prácticas docentes situadas en alumnos que viven condiciones de vulnerabilidad. La observación en cada una de estas aulas siguiendo una secuencia didáctica completa, nos permitió apreciar que cada uno de estos maestros y maestras desarrolla distintas posibilidades para gestionar las tensiones propias de las lógicas (relacional, pragmática y de los conocimientos) que se presentan en su aula. Por consiguiente, cada una de ellas da cuenta de la manera como los docentes equilibran la diversidad de situaciones que enfrentan en el aula. Todos ellos actúan en la incertidumbre, llevan a cabo ajustes, negociaciones, controles y establecen compromisos con la planeación previa, con las finalidades previstas para las unidades de trabajo en cuestión; ofrecen dispositivos específicos para hacer avanzar el conocimiento; orientan y reorientan las acciones (en su sentido amplio) realizadas por los estudiantes y por ellos mismo previamente. Los rostros de la docencia resultantes, reflejan una manera peculiar de enfatizar aspectos relacionados con las lógicas antes presentadas y se concretan en modos singulares y relativamente estables de buscar conducir los intercambios con los estudiantes, responder ante sus demandas, atender las tensiones que se presentan entre las tres lógicas y ajustarlas en búsqueda del sutil equilibrio que puede alcanzarse. Este énfasis supone que los actores privilegian acciones con determinadas características, matices o finalidades relacionadas con cada una de las lógicas, y que a partir de ahí se propician, junto con las otras dos, ciclos de interacciones entre los sujetos y el conocimiento, signados con

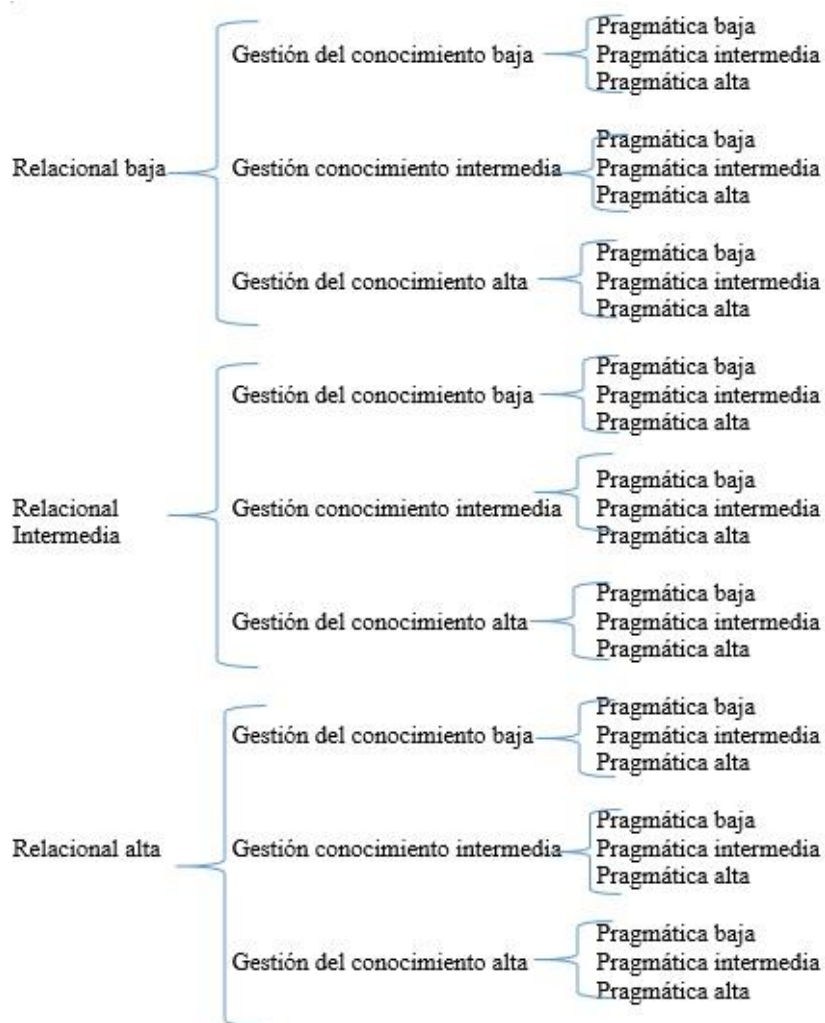
ciertos rasgos y que dan lugar a una determinada dinámica áulica.

Estas distintas dinámicas áulicas generadas por la gestión de las distintas tensiones propias de las tres lógicas presentes en el modelo de práctica docente de Vinatier (2009, 2013), Vinatier y Altet (2008) y Altet (2002a y b) se pueden agrupar dando lugar a lo que llamamos "distintos rostros de la docencia". Hipotéticamente se puede considerar a cada uno de ellos como el resultante singular de la graduación obtenida en cada una de las tres lógicas presentes en la práctica docente en términos de inclusión, del derecho a la educación, es decir de la generación de oportunidades para los distintos tipos de aprendizaje y para la participación de los estudiantes. Nos estamos acercando así a una modelización de la práctica docente que a la vez que puede servir para identificar tendencias de un orden más general, muestra rasgos específicos y peculiares derivados de la "identidad en acto" (Vinatier, 2009) de cada docente. Para ello, se acepta que cada una de las lógicas agrupa en su seno distintos factores que actúan de manera vinculante entre ellos, y que pueden ser considerados para el reconocimiento, descripción y análisis de las interacciones, los cuales son centrándose en el docente:

- Lógica relacional: alumnos con los que interactúa, consistencia en el manejo de las normas, reconocimiento dado al estudiante y trato diferenciado según las demandas de los estudiantes
- Lógica de gestión del conocimiento: seguimiento y apoyo al desempeño de los estudiantes, vinculación entre los conocimientos previos de los estudiantes y el nuevo conocimiento, presencia de los conocimientos en los intercambios y su tipo,

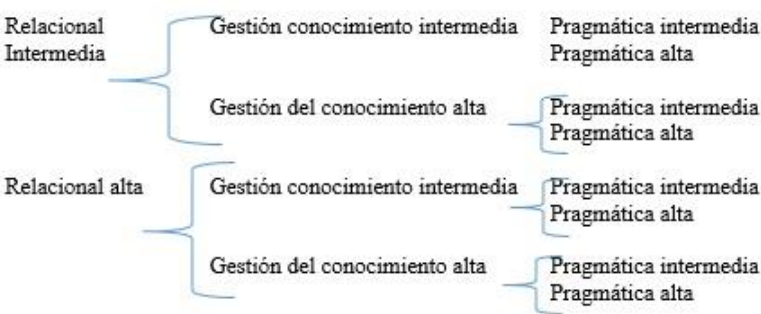
- **Lógica pragmática:** vinculación entre las diferentes actividades realizadas tanto en aula como las tareas, recursos didácticos puestos en juego, participación de los estudiantes en la dinámica áulica.

A partir del juego vinculante que se va dando entre los elementos propios de cada lógica es factible graduar cada una de ellas en tres niveles: a) un nivel bajo da cuenta de una gestión de tensiones cuya resultante es una reducida inclusión de todos los estudiantes (lógica relacional), unos aprendizajes pobres (lógica de gestión de los conocimientos) o una secuencia didáctica poco articulada o participativa (lógica pragmática), b) un nivel intermedio y c) un nivel alto que refiere a una gestión de tensiones cuya resultante es una inclusión de todos los estudiantes (lógica relacional), aprendizajes profundos y cercanos a lo científico (gestión de los conocimientos) o una secuencia didáctica muy bien articulada en torno a las finalidades buscadas y muy participativa (lógica pragmática). Es así como surgen, matemáticamente 27 "rostros de la docencia", mismos que se presentan a continuación:



Esquema 1: Rostros de la docencia. Creación de las autoras

Estas combinaciones dan cuenta de rostros diferentes de la docencia, de acuerdo con las prioridades otorgadas por los docentes a determinados polos de tensión, y que tienden a ser relativamente estables en y a partir de sus interacciones con sus estudiantes. Lo que producen en términos del derecho a la educación de los estudiantes se puede ver expresado en distintas oportunidades en cuanto al desarrollo de habilidades sociales, personales; reconocimiento de identidades culturales de las personas que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje; en cuanto a los aprendizajes disciplinares que son privilegiados y que sirven de sustento para los grados escolares posteriores así como en cuanto a la posibilidad de sentirse miembro activo con su grupo de pares. Hipotéticamente consideramos que las combinaciones que contemplan graduaciones intermedias y altas son aquellas que nos describen prácticas docentes que construyen oportunidades para la inclusión, toda vez que los ciclos de interacciones que se generan en el aula, tienden consistentemente a cuidar a las personas que participan en ellos y al aprendizaje previsto. Estas combinaciones son las siguientes:



Esquema 2: Rostros inclusivos de la docencia. Creación de las autoras

Todas estas posibles combinaciones dan cuenta de prácticas docentes que en sus aulas se orientan a construir espacios de aprendizaje para todos sus estudiantes. Son diversas manifestaciones de un modo comprometido y particular de enfrentar la condición docente, inevitablemente confrontada por los rostros de sus estudiantes. Proviene de docentes que se han dejado interpelar por sus estudiantes y que han construido respuestas acordes con el derecho a la educación. Por eso, estas manifestaciones tienen un carácter ético-político, al buscar la emancipación del otro a partir del conocimiento y sus formas de responder tienen consecuencias en la experiencia escolar personal y de sus estudiantes. Se trata, por tanto de "rostros de la inclusión en prácticas docentes".

Los rostros que describiremos brevemente a continuación, han sido contruidos a partir de transcripciones áulicas de diez docentes latino-americanos, tal como señalamos al inicio, considerados por sus pares como docentes comprometidos con su labor. Dan cuenta de tres combinaciones y son un primer acercamiento empírico a esta modelización de prácticas docentes y la cual se encuentra en construcción. Consideramos que la continuación de investigaciones en este tenor, nos permitirá ir avanzando en la elaboración de un modelo que tienda a la inclusión y que sea flexible, en cuanto ofrezca a los maestros diferentes vías de mejora de sus prácticas, respetando a la vez la singularidad de su propio ser:

1. **Un rostro orientado a fortalecer las oportunidades de aprendizaje académico:** la actuación áulica de estos maestros está centrada en un seguimiento y apoyo al desempeño de los estudiantes de manera sistemática y consistente. Estos maestros están atentos al aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, es decir, a las estructuras

conceptuales que han ido construyendo con el paso del tiempo y a la confrontación entre éstas y el contenido que se está trabajando en el aula; de esta manera, los estudiantes pueden lograr superar exitosamente los obstáculos que se presentan durante la sesión. Este rostro se caracteriza por Se manifiesta una disposición efectiva para aportar andamiajes diferenciados de acuerdo con la singularidad de sus estudiantes.

La gestión del polo relacional entre los estudiantes y el docente se caracteriza por su buen trato, aunque no necesariamente esto supone una cercanía afectiva remarcada. Se presenta un manejo consistente de normas escolares utilizando en situaciones de incumplimiento de las mismas, vehículos que suponen un trato respetuoso y considerado hacia sus estudiantes. Ante los procedimientos y/o respuestas incorrectas o erráticas de los estudiantes no hay uso de expresiones afectivas (Fierro y Carbajal 2003) basados en la actuación arbitraria del docente ni en el mal trato a los estudiantes (exhibir en público, juicios de valor negativos, uso de palabras altisonantes, trato ostensiblemente diferenciado o marginación constante hacia algunos estudiantes por parte del docente). Para ello, los docentes establecen estrategias didácticas diversas, que combinan exposiciones grupales con una alta participación de los estudiantes, resolución de tareas en pequeños equipos o individuales y seguimiento puntual de los progresos de cada uno de los alumnos. Su combinación es Relacional atención intermedia; gestión del conocimiento alta y atención a las secuencia didáctica (lógica pragmática) intermedia

Veamos un ejemplo de este "rostro de la inclusión" : Estamos en un salón de 4º grado de primaria, con niños de 9 a 11

años de edad, en la asignatura de matemáticas en una escuela rural ubicada en una zona marginal de un municipio urbano de Baja California. El contenido de clase refiere a la resolución de problemas matemáticos que incluyen fracciones. Los estudiantes están trabajando de manera individual lo solicitado en el libro de texto (un litro de leche cuesta 12 pesos. ¿cuánto se paga por $\frac{3}{4}$ de litro?) Varios estudiantes lo resuelven con algoritmos numéricos. La maestra observa que Natalia no ha escrito nada en su cuaderno, ni en el libro y se acerca a ella:

Ma: (se acerca a Natalia) la mitad 5 (y le toma la mano para ayudarle a contar con los 5 dedos) y 5 (le toma la otra mano a Natalia para mostrar los otros 5 dedos) más 2 (la maestra pone 2 de sus dedos para completar y la maestra cuenta) 5, 10, 11, 12, la mitad de los 12?

Natalia: pero sobran...

Maestra: no le sobra, la mitad, la mitad de los 12 (y le muestra los 12 dedos). Natalia la mitad, la mitad Natalia, ponga sus 10 dedos (ella agrega dos dedos) la mitad, en dos partes iguales, pártelo... (Natalia se muestra nerviosa, no puede responder) haz de cuenta que tienes 12 moneditas de peso, la mitad de la mitad... la mitad y la mitad.

(La maestra revisa a otro estudiante mientras Natalia continúa con los dedos extendidos) la Maestra le dice al niño: No me está sacando lo que le piden, le falta esto (señalando algo en su libro) (Vuelve a acercarse a Natalia, se agacha para acomodarse justo a su lado y le pregunta)

Ma: ¿la mitad del 12 Natalia? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 (contando la maestra con sus dedos, luego le toma dos dedos a la niña y le dice) 11, 12, ¿la mitad de 12? La mitad, o sea, lo vas a separar en dos grupos iguales (Natalia la ve sin saber qué contestar, la maestra le dice) la mitad, agarro cinco para acá y cinco para acá y luego me quedan dos entonces ¿Cuántos fueron?

Natalia: Seis.

Ma: Seis, muy bien OK... ya sabemos que aquí este litro de leche vale \$12 ¿verdad?... (dibujando un litro de leche en el texto y mostrándoselo a la alumna)

(Natalia asiente con un movimiento de cabeza)

Medio litro ¿cuánto cuesta? ¿Cuánto quedamos que valía? (le dibujó un círculo en el libro y al preguntarle cuánto valía medio litro, le dibujó una recta que parte el círculo en dos medios)

Natalia: 6

Ma. Muy bien

Y la sesión continúa con interrupciones para atender otros estudiantes hasta que Natalia logra el resultado. (BCse2)

En este pequeño fragmento de una sesión áulica están presentes distintos andamiajes que son puestos por la maestra tanto para la atención de los estudiantes, al interrumpir el diálogo con Natalia para atender sus requerimientos, como en la mediación a la niña: manejo de material concreto (uso de los dedos en vez de los números), conteo por bloques y por unidades, apoyo gráfico, cambio

de presentación concreta (dedos por monedas) y desdoblamiento de la dificultad matemática. En cuanto a la lógica interpersonal, tres características pueden ser señaladas: la maestra inicia y sostiene el dialogo pedagógico (se acerca, se agacha, le aporta material para contar) y la interpela de manera respetuosa, dirigiéndose a ella por su nombre, sin enojo sin burlas y reconoce los logros alcanzados, cuando la alumna manifiesta un progreso, lo que la anima a seguir progresando en la tarea. Por lo que toca al polo pragmático, en esta clase vemos que la secuencia de trabajo prevista en el programa se aborda, si bien con la flexibilidad y adecuaciones que demanda la atención de sus alumnos.

En este rostro, el docente busca que todos sus estudiantes aprendan e implementa estrategias que integrándolos activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, propician un acercamiento a la meta buscada, manteniendo una relación interpersonal respetuosa

2. **Un rostro orientado al reconocimiento de identidades y saberes socio-comunitarios:** los docentes cuyas prácticas se ubican en este tipo de perfil, muestran diversas mediaciones orientadas a explicitar, retomar y utilizar pedagógicamente en el trabajo en aula, los saberes individuales y socio-culturales de los alumnos. La sabiduría de los habitantes de la zona geográfica donde está inserta la escuela y la lengua indígena son integradas en la vida cotidiana escolar tanto por los propios docentes como por los estudiantes, propiciando con ello un encuentro entre los estudiantes y su entorno inmediato dentro de la institución escolar. Es así como dichos maestros abren la escuela a la riqueza natural y

cultural que le rodea, a partir de los saberes, tradiciones y creencias comunitarias. Estos son analizados y valorados como parte esencial del aprendizaje escolar. Estos saberes son considerados como contenidos, por lo que se tienden al establecimiento de una vinculación estrecha entre dichos saberes y los "saberes científicos universales", moviéndose en un rico diálogo entre ambos. Además, el entorno que rodea la escuela, en cuanto lo económico-productivo, lo político, lo histórico, lo geográfico es considerado digno de ser analizado y comprendido: se realizan pequeñas investigaciones al respecto, se entrevistan personas de la comunidad, se cuentan sus leyendas e historias, se representan gráficamente distintas situaciones (mapas, producción empresarial). La secuencia didáctica vista en su conjunto va integrando varios momentos o episodios con la realización de diversas tareas por parte de los estudiantes enfocados claramente al logro del aprendizaje en los alumnos.

Las relaciones interpersonales entre los docentes y los estudiantes están basadas en el respeto y el aprecio y la lógica de la gestión de los conocimientos está presente: una finalidad consensuada entre el docente y los estudiantes es el aprendizaje. Su combinación es: Atención intermedia al polo relacional; atención intermedia al contenido de saber; atención alta a la secuencia didáctica.

Veamos un ejemplo al respecto: Estamos en una secundaria rural en el estado de Oaxaca. Es una secundaria comunitaria que curricularmente trabaja con el método de proyectos y dentro de ellos se vinculan los contenidos de varias asignaturas. Trabajan de manera conjunta los alumnos de los tres grados escolares. Nos encontramos en una sesión previa a la presentación en el aula de los productos del proyecto

sobre la caña de azúcar y su procesamiento. Los estudiantes, en binas, están elaborando el material de apoyo a su presentación en papelógrafos. Previamente han visitado los trapiches de la comunidad, han entrevistado a sus dueños y han realizado diversas mediciones, han investigado sobre la glucosa en libros, han resuelto problemas sobre la producción y sus costos:

Ao-Arturo. Maestro, maestro, maestro...mire: aquí le puse glucosa, pero voy a explicar la fórmula de glucosa, todo lo relacionado a la glucosa, solo puse glucosa, y voy a explicar todo, para no estar poniéndolo en químico, todo de la glucosa...

Mo: Aunque la argumentación se puede hacer con puras palabras claves, así como se registró en esa lámina bien una palabra clave

Ao: Profe! Profe! La tecnología va relacionada al fierro ¿verdad?

Mo: Aja. Dice ahí mira ahí por ejemplo, dice, el jugo de caña conocimiento comunitario, conocimiento disciplinario: la glucosa, ¿qué saber se movilizó ahí? Pues los frutos nos proporcionan glucosa, pero conocidos científicamente o disciplinariamente, ahora tiene una representación química...En la tecnología usada hay tipos de fuerzas, ¿qué tipos de fuerzas conozco yo? el otro, es que no usa fierro, no usa fierro, usa pura madera, y el otro es de hierro pero la comunidad lo conoce como fierro, pero si lo buscamos en los libros ¿cómo lo conocemos?

Ao: corrosión

Mo. No

Ao: No este...

Mo: no!, metales, son metales

Ao: El nombre de de...se oxida se llama corrosión

Mo: si, ajá!, los metales son, son, son elementos que están en la naturaleza, es hierro, al final de cuentas, solamente lo vemos en la fundición de hierro, y ese hierro se acaba y cuando se acaba presenta un proceso que llama oxidación, se oxida,

Ao: científicamente se conoce como corrosión

Mo: exactamente, y en las enciclopedias se le conoce como proceso de corrosión el acabamiento de los metales, y ¿hace daño o no hace daño?, hace daño según los portadores de la comunidad entonces prefieren jugo natural que tomar hierro porque el sabor cambia.

Y la sesión continúa en el mismo tenor. (Oax1se3)

En el registro anterior, se evidencia como elemento central, la realización de un proyecto que vincula el quehacer del aula con el entorno reconociéndolo como portador de múltiples saberes (presentes en este ejemplo: la caña de azúcar y sus derivados, la glucosa, los trapiches y sus materiales, los procesos de corrosión) y todos pertinentes para ser recuperados en el salón de clase y replanteados en los términos de saberes formalizados en campos disciplinares específicos. Se considera que el conocimiento comunitario vinculado con actividades productivas, sociales o culturales es fecundo, es generador de múltiples interrogantes si se desea comprender los fenómenos naturales y sociales

recuperando la perspectiva local. Se presenta además alusiones continuas a los diferentes nombres que reciben los mismos elementos o fenómenos en los lenguajes popular y disciplinar tanto por parte del docente como de los estudiantes

La relación entre el maestro y los estudiantes es de respeto y está orientada para que los conocimientos, entendidos en tanto posibilitadores de la comprensión de los fenómenos que rodean a la escuela, sean más profundos y precisos (lógica de la gestión de los conocimientos) por parte de los alumnos.

En términos relacionales, además este rostro fortalece el sentido de identidad y pertenencia a las propias comunidades, así como el trabajo colaborativo y la cohesión comunitaria en el grupo de alumnos.

3. **Un rostro hospitalario:**⁴¹ los docentes cuyas prácticas pueden que integran este rostro ofrecen un buen trato a los estudiantes como elemento de inclusión de cada uno de ellos a la tarea, a la vez de ser un elemento para la cohesión grupal. En su base el docente y los estudiantes han establecido una relación de confianza mutua, de cercanía física y afectiva, de reconocimiento mutuo que supone intercambios de miradas y de sonrisas. Esta relación permite a los estudiantes plantear sus dudas o hacer comentarios espontáneamente y expresar sentimientos y sucesos de la vida cotidiana. Hay una evocación constante de la normatividad para el trabajo en aula, en tono amable y

⁴¹ Para la presentación y análisis de este caso, agradecemos la invaluable participación de la Mtra. Dalid Cervantes Tapia, quien desarrolla en profundidad el caso aquí referido en su tesis Doctoral en proceso: "Enseñar a aprender y a convivir en un aula de preescolar situado". Doctorado Interinstitucional en Educación.

respetuoso, y siempre vinculada con la tarea a realizar; se aprecia una constante diversificación de la atención del docente que combina lo grupal con lo individual. En el desarrollo grupal de la tarea, el docente aporta apoyos adicionales compensatorios que aseguran que todos sus estudiantes puedan integrarse y participar de las tareas de clase.

Es a partir de este polo relacional principalmente, que la docente incluye a sus estudiantes en la tarea; a la vez busca hacer avanzar los saberes utilizando estrategias que combinan el trabajo individual y el grupal en una secuencia didáctica que va engarzando distintas actividades en torno a una finalidad de aprendizaje. Los alumnos llevan a cabo las tareas solicitadas por los docentes, centradas éstas en el uso-manejo de saberes específicos en pos de un aprendizaje disciplinar. Su combinación es: Atención alta al polo relacional; atención intermedia al contenido de conocimiento; atención intermedia a la secuencia didáctica.

Veamos un ejemplo: Estamos en salón de 2° año de preescolar, con niños entre 4 y 5 años de edad, de un jardín de niños oficial en una zona urbana marginal del estado de San Luis Potosí. Estamos en actividades del campo de desarrollo de expresión y apreciación artística; en una secuencia didáctica intitulada por la docente como "Conociendo a Vivaldi". Ya han trabajado varias sesiones con la música de las 4 estaciones de Vivaldi, y ésta vez será su turno escuchar el Invierno. Previo a este relato, la educadora ha dado la indicación a los niños de que tomen un cuadro de fomi y se acuesten sobre él. Los niños los han tomado y se han acomodado en el espacio del pequeño salón de clases:

Educ: ¡listos chicos, hoy vamos a trabajar otra vez a un señor que ustedes ya conocen, {va a acomodar un niño que está mal sentado, mientras tanto la mayoría del grupo responde en voz alta:}

Niños. ¡a Vivaldi!

Educ: a Vivaldi, ¡muy bien! y... {se acerca a Fernanda para acomodarla, porque quedó muy cerca de otro de sus compañeros, la cambia de mesa donde hay más espacio}, ya acomódate Ángel para que queden bien, oigan y Vivaldi ya se me olvidó qué instrumento tocaba. [...]

Osvaldo: ¡¡el violín!!

Educ: entonces cerramos los ojitos para ver que nos imaginamos la música de hoy de Vivaldi. ¡El que toca el violín y componía diferentes melodías!, nosotros ya escuchamos la Primavera y el Verano, pero ¿qué creen? hoy vamos a escuchar el Invierno y mientras lo escuchamos nadie va a hablar, sólo vamos a escuchar y pueden mover sus manos al ritmo de la música; cuando esté la música no platicamos hasta después, ahorita sólo escuchamos.

[la educadora, apoyada por el oficial de mantenimiento,(Don. René), se dispone a poner la grabadora cuando se escucha un grito de Ismael:]

Ismael: ¡Maeta ayúdame!, ¡¡Maeeta ayúdame!!

Educ: {con voz pausada y amable le dice:} voy Ismael, {Don. René acomoda las bocinas y la maestra está sacando otro tapete para Ismael, a quien pregunta:} ¿cuál te saco?, Gracias Don. René, ¡escuchamos!, {la música comienza, algunos niños dicen "me da miedo"}
M: todavía no platicamos cómo nos sentimos, escuchamos Janet. Pueden mover sus manos al ritmo de la música, ¿cómo está la música, fuerte lento, rápido?

Niños: ¡rápido!

Niña: ¡fuerte!

[los niños mueven sus brazos al ritmo de la música, la mayoría lo hace rápido , Ismael sigue molesto con su tapete y grita:]

Ismael: ¡maeta!, ¡el azul ta doto!

Educ: {con voz amable y pausada le contesta:} puedes tomar otro Ismael. ... Escuchamos la música. ¡muy bien Camila!, Camila si está haciendo...

[Oscar se levanta, sube la voz, es un grito, Ismael también le sigue gritando para que le ayude con lo referente a su tapete, ella se desplaza hasta donde está y le ayuda a acomodarse con un tapete, ve que Oscar continua sentado, va con él, lo carga y lo acuesta, algunos niños sí están moviendo sus brazos al ritmo de la música; otros, sólo miran el techo y escuchan. Algunos más miran lo próximo a ellos, pero se mantienen en silencio escuchando la estación del Invierno de Vivaldi]

Educ: {camina entre los niños quienes están acostados}, ¡Escuchen!, ¡Muy bien!, ¿cómo van nuestras manos si

está...? ¿cómo va la música?, ahí, ¿cómo está la música lenta o rápida?(SLPse1)

Las prácticas desarrolladas por esta docente dan cuenta de la relación interpersonal cercana y cálida construida con los estudiantes (tono de voz amable y pausado) llamar a cada niño o niña por su nombre, comentarios espontáneos de los estudiantes relacionados con la temática). Se observa una constante atención y pronta respuesta de la docente a las demandas individuales de los alumnos (atiende de manera amable al niño que interrumpe la sesión, se desplaza constantemente hacia los lugares en que se presenta alguna situación que impide que se integren a la tarea, ofrece soluciones concretas tales como mover a alumnos de lugar de manera que tengan espacio para realizar la actividad). Todo ello sin descuidar o interrumpir la conducción grupal de la tarea, la alusión a las normas reforzando la tarea.

En esta gestión de la lógica interpersonal se anclan las otras dos lógicas: la de gestión del conocimiento con saberes relacionados con la apreciación musical, tanto en el acercamiento de los estudiantes con una música no familiar en su entorno –la clásica- como el reconocimiento de la melodía y su expresión corporal. Pragmáticamente, la gestión pasa por dar las instrucciones y repetirlas, por ofrecer marcos al contenido propio de la sesión, por propiciar una participación de los estudiantes en la dinámica áulica. En síntesis podríamos decir que en este rostro tanto los alumnos como la profesora comparten sus saberes y sus sentires y al compartir, construyen aprendizajes y solidifican la relación.

Reflexiones finales

Este planteamiento interdisciplinar sobre las prácticas docentes, nutrido desde la sociología y desde la filosofía, consideramos que es un recurso robusto para el análisis, ya que nos ofrece la posibilidad de ampliar la mirada sobre la dinámica áulica, toda vez que nos proporciona un lente que tiene en su seno varios elementos constitutivos, pero que a la vez se reduce a una afirmación central : lo que el docente hace es inseparable del actuar de sus estudiantes –sus interacciones desde el rejuego de las tres lógicas-. A su vez estos intercambios son el corazón del conjunto de oportunidades ofrecidas y por lo tanto sus consecuencias son observables a partir de los resultados presentados tanto en el desempeño académico de los estudiantes, como en las formas de intercambio y de relación que se propician entre ellos y con sus docentes. De allí la afirmación de que en la naturaleza de las interacciones en aula está contenida la generación de oportunidades para aprendizaje y la convivencia.

Fortalecer las prácticas docentes de manera que puedan propiciar espacios con mayores oportunidades para el aprendizaje de todos los estudiantes y para una interacción cuidadosa entre todos los sujetos que están en la escuela, tiene múltiples salidas, múltiples expresiones concretas en una aula y cada docente sin duda puede descubrir los rasgos que en sus prácticas concretas ofrecen indicios de un determinado rostro de inclusión. Ello es posible dado que los juegos vinculantes entre los distintos aspectos que componen una lógica y la gestión de las tensiones entre ellas son siempre inéditos y la vida en las aulas, como han planteado Vinatier y Altet (2002, 2005, 2008, 2009, 2013), Perrenoud (2007) no son sino una constante

indagación de lo nuevo, en un terreno marcado a la vez por las regularidades así como por la incertidumbre, que se manifiesta en dinamismo constante de las interacciones.

Estos tres rostros de la inclusión aportan un sustento empírico a la modelización de la práctica docente que está en proceso de construcción. Nos permiten reconocer que en cada uno de ellos, el derecho a la educación es construido como experiencia cotidiana concreta para los alumnos que están en esos salones de clase. Y esta experiencia cotidiana a su vez se construye a partir de las interacciones que los docentes y los estudiantes conforman en el día a día, entre sí.

Por otro lado, confirmamos que las categorías analíticas utilizadas en el modelo (las lógicas y sus graduaciones) permiten agrupar ciclos de interacciones con elementos comunes provenientes de registros de prácticas diversos, los cuales convergen al mostrar determinados patrones comunes en sus prácticas docentes, a los que llamamos "rostros de la inclusión". Si bien en cada salón de clase éstos tomarán expresiones peculiares, los elementos de fondo que comparten o enfatizan, son los mismos. Enfocar el análisis de prácticas docentes situadas en entornos caracterizados por condiciones de vulnerabilidad, nos ha permitido descubrir "rostros de la inclusión en prácticas docentes". Estas ponen de manifiesto la importancia de fortalecer el poder de actuación de los docentes que trabajan en condiciones por demás adversas, a través de dispositivos de formación adecuados que tengan como eje el análisis de las propias prácticas y la identificación y análisis de las lógicas de actuación que privilegian como vía para atender las tensiones y conflictos que se presentan cotidianamente en sus aulas. Una de las grandes virtudes de este modelo interaccionista es que coloca a los docentes de cara a sus prácticas situadas y los anima a identificar la riqueza

de oportunidades allí contenida así como los rasgos que en su quehacer cotidiano son fortalecidos por sus saberes profesionales prácticos, por sus rasgos de personalidad o sus intereses peculiares. No plantea un modelo prescriptivo derivado de la didáctica de las ciencias que los remitiría a las prácticas deseables de acuerdo con los especialistas en las distintas áreas de conocimiento, asunto siempre inalcanzable para ellos. Por el contrario, construye las necesidades de formación y superación profesional con base en el reconocimiento de parte de los propios docentes, de las necesidades observadas en su análisis del tipo de recursos o esquemas de acción utilizados para responder y ajustar sus prácticas a las necesidades concretas de cada día. Esto abre oportunidades formativas para el mediano y largo plazo y una ruta específica de mejora continua, en la cual son los propios docentes, los protagonistas que la conducen.

En última instancia el modelo ratifica la potencialidad de las prácticas docentes que, a pesar de llevarse a cabo en condiciones de pobreza y exclusión, pueden ofrecer oportunidades que revierten la condición de riesgo de fracaso de los alumnos en desventaja, haciendo de sus salones de clase espacios en los que es posible aprender, convivir y disfrutar el espacio compartido. Tal como señalara De Souza Santos, se trata de especie de "laboratorios sociales" que parecen resistir localmente la evidencia del "fracaso inevitable" al promover de manera exitosa aquello que podría ser considerado como alternativas utópicas en cualquier otro espacio o lugar, excepto por el hecho de que tienen lugar de manera real, en un contexto específico." (De Souza Santos, 2003)

Referencias bibliográficas

Altet, Marguerite (2002). "*Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle*" en : Revue française de pédagogie. No. 138, pp. 85-93.

----- (2002b). Les "pratiques enseignantes": une notion englobante opératoire pour la recherche ou "décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer." Actes du Séminaire à l'université de Nantes, Disponible en línea : https://www.google.com.mx/search?as_q=&as_epq=les+pratiques+enseignantes+une+notion+englobante&as_oq=&as_eq=&as_nlo=&as_nhi=&lr=&cr=&as_qdr=all&as_sitesearch=&as_occt=any&safe=images&as_filetype=&as_rights=

Altet, Marguerite (2005) *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas* en Paquay Léopold, Marguerite Altet, Évelyne Charlier y Philippe Perrenoud (coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México, Fondo de Cultura Económica, pp.33-54

Bazdresch, Miguel (2000) *Vivir la educación. Transformar la práctica*. Guadalajara, Secretaría de Educación Jalisco.

Bruner, Jerome (2012) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Machado, nuevo aprendizaje

Coulon, Alain (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona, Paidós (Paidós educador)

- Cullen, Carlos (2015) *La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento* en Ramirez, Irazema Edith (comp) Voces de la filosofía de la educación. BENV, CLACSO, Ediciones Lirio.
- De Souza Santos, Boaventura (2003) *Crítica de la razón indolente*. Disponible en: http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/critica_de_la_razon_indolente.pdf
- Fierro, Cecilia y Carbajal, Patricia (2003) *Mirar la práctica docente desde los valores*. México, Gedisa.
- Fierro, Cecilia y Bertha Fortoul (2013) "*La gestión de los aprendizajes para la convivencia y para las disciplinas en las prácticas docentes, como objeto de estudio*" en: Perales, Cristina, Eduardo, Ariasy Miguel Bazdresch. (2014) *Desarrollo Socioafectivo y Convivencia Escolar*. Guadalajara: ITESO-Gobierno del Estado de Jalisco-Conacyt, pp. 61-90
- Fortoul, Ma. Bertha y Ma. Cecilia Fierro (2011) *Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia?* En Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 5(2). 101-119. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art5.pdf>
- Freire, Pablo (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós.
- (1997) *La educación en la ciudad*. México, Siglo XXI editores.

- Hirmas, Carolina. y Ramos, Liliana. (2013) El viaje hacia la diferencia: la escuela inclusiva. México. SM, Colección Convivencia Escolar.
- Le Breton David (2004) L'interactionnisme symbolique. Paris, Presses Universitaires de France
- Lemke, Jay L. (1997). Aprender a hablar ciencia. España: Paidós.
- Muñoz Izquierdo, Carlos. (2003). Desarrollo de una Propuesta para la Construcción de Indicadores del Impacto Social de la Educación en América Latina y el Caribe. México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México
- Perrenoud, Philippe (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. México. GRAÓ/COLOFÓN.
- Ritzer, George (2002) Teoría sociológica moderna. 5º edición. España, Mc. Graw Hill
- Tomasevski, Katarina. (2004) Indicadores del Derecho a la Educación. Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Vol. 40, pp. 341-388.
- Vinatier Isabelle y Marguerite Altet (2008) Analyser et comprendre la pratique enseignante. Presses Universitaires de Rennes, Rennes
- Vinatier, Isabelle (2009) Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Presses Universitaires de Rennes, Rennes
- Vinatier, Isabelle (2013) Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle. De Boeck, Paris.

Yurén, María Teresa. (2007). *El dispositivo de formación cívica y ética en la escuela secundaria*. En Yurén, María Teresa y Araujo, Sonia Stella, *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas sociales*. México: UAEM, Ediciones La Vasija, pp. 169-211.

Trascendiendo los caminos de la Educación inclusiva hacia Inclusión educativa

Lina Esmeralda Flórez Perdomo

Los seres humanos que se encuentran inmersos en espacios de exclusión ⁴² y segregación, entendida esta última como la división social que puede ser de tipo educativo, socio-económico, cultural, étnico, racial, ocupacional, físico, biológico, entre otros; reclaman a la sociedad el derecho a ser educados en espacios integradores donde se realice el proceso social de Inclusión⁴³ Educativa, como resultado dinámico de una sociedad que los reconozca dentro de la diversidad o pluralidad humana, teniendo en cuenta condición de vida, inhabilidad y capacidades a potencializar a su respectivo ritmo. Este proceso debe incluir, los valores trascendentes de tolerancia, dialogo y respeto.

El verdadero proceso de Inclusión Educativa está en la inclusión del conocimiento, e inicia con la integración de las personas en condiciones diversas, al sistema educativo.

⁴² **Exclusión:** Vidal F. (2006) Según lo establecido por la Unión Europea se determina que la faceta multidimensional de la exclusión es amplia y se identifica con los problemas de:

- Situación de empleo.
- Rentas insuficientes.
- Problemas de vivienda.
- Oportunidades educativas.
- Oportunidades de salud.
- Discriminación.
- Ciudadanía.
- Integración de comunidades locales.

Siendo la incapacidad para el desarrollo humano e incluso aislamiento social. Pg. 187.

⁴³ **Inclusión Educativa:** “El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación del aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación”. (Unesco 2005)

Para llevar a cabo este proceso es importante tener clara la diferencia entre Integración e Inclusión, la integración responde a la incorporación de los educandos al sistema educativo, y la inclusión ha de responder a las necesidades presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo y crecimiento de los educandos durante la construcción del conocimiento.

Lograr la verdadera inclusión requiere que la Educación Inclusiva y Social⁴⁴, (En la que el Estado es el directo responsable con estándares de calidad de vida coherentes a la necesidad de cada individuo); atienda a la diversidad de los seres humanos desde procesos educativo con espacios en donde se disfrute la libertad de establecer proyectos pedagógicos mediados con calidad de vida, que permita en ellos desarrollar la inteligencia emocional⁴⁵, inteligencia analítica⁴⁶, inteligencia creativa⁴⁷ y la inteligencia práctica⁴⁸, responsables de las actitudes y aptitudes de los educandos para reaccionar asertivamente ante los nuevos desafíos sociales, dando respuesta a sus individuales necesidades de:

¿Quién soy?.

¿Qué quiero de mi vida?.

44Educación Inclusiva: Proceso del Estado e instituciones educativas en función de la inclusión educativa y social para la atención y cumplimiento de los derechos de la población en condiciones de diversidad. (Flórez L.)

45 La Inteligencia Emocional: Capacidad del ser humano para manejar, entender, seleccionar y trabajar sus emociones y las de los demás con eficiencia y generando resultados positivos.

46 Inteligencia analítica: La capacidad que tiene el ser humano para analizar y evaluar ideas, resolver problemas y tomar decisiones.

47 Inteligencia creativa: Capacidad del ser humano de trascender de las ideas actuales y reales hacia nuevas propuestas de ideas interesantes y susceptibles de establecerse en un futuro próximo.

48 Inteligencia práctica: Capacidad del ser humano para trascender la teoría en práctica y las teorías abstractas en realizaciones prácticas.

¿Qué me hace feliz?

¿En qué comunidad quiero vivir mi vida?

¿Cuáles son mis pares y desde ellos entender mi contexto y la situación actual de mi vida?

¿Con quienes quiero compartir?

¿Dónde puedo llegar a ser feliz?

¿Qué necesito, educación, enseñanza o instrucción?

Y lo más importante:

¿Quiero ser realmente incluido?

¿Tengo la capacidad biológica, física y emocional para ser incluido?

¿Mi comunidad y mis docentes tienen la capacidad para hacer reconocer mi diversidad y no permitir que se me vulnere en mi identidad como ser humano?

La Educación Inclusiva debe realizar aportes para contribuir a promover políticas públicas relacionadas con el derecho a la vida, el derecho a la educación, el derecho a la salud, el derecho a la integridad física, psíquica y moral, el derecho al nombre, el derecho a tener una familia y a no ser separado de ella, el derecho a constituir familia, la erradicación de la pobreza, la generación del desarrollo integral, el derecho a ser reconocidos y en fin el derecho al mínimo vital.

No es una educación para todos, es "Educación para todos con los principios de Igualdad legal⁴⁹, Igualdad real⁵⁰ y Equidad social⁵¹".

Entiéndase estos principios como:

Principio de igualdad legal:

Un principio de la Democracia, en el que todos los seres humanos somos iguales ante la Ley.

Principio de Igualdad real:

Un principio de igualdad efectiva, en el que el Estado debe hacer cambios sociales y estructurales que hagan del principio constitucional de la igualdad legal una igualdad real y efectiva.

Principio de equidad social:

Organización Panamericana de la Salud (O.P.S) citando a Barry (1990), "La equidad es un principio comparativo, un criterio sobre la situación que las personas o grupos de personas ocupan en relación con los demás. La equidad requiere que los iguales sean tratados de igual forma y que los desiguales sean tratados de forma desigual" pg. 29, y continuo "En comparación con los iguales".

Nota: Téngase en cuenta que el autor no habla de normalidad y anormalidad humana.

Es la propuesta para iniciar el proceso hacia una Educación Inclusiva haciendo evidente la necesidad de establecer los

⁴⁹ **Principio de igualdad legal:** Un principio de la Democracia, en el que todos los seres humanos somos iguales ante la Ley.

⁵⁰ **Principio de Igualdad real:** Un principio de igualdad efectiva, en el que el Estado debe hacer cambios sociales y estructurales que hagan del principio constitucional de la igualdad legal una igualdad real y efectiva. (Flórez L.).

⁵¹ **Principio de equidad social:** O.P.S citando a Barry (1990), "La equidad es un principio comparativo, un criterio sobre la situación que las personas o grupos de personas ocupan en relación con los demás. La equidad requiere que los iguales sean tratados de igual forma y que los desiguales sean tratados de forma desigual" pg. 29, y continuo "En comparación con los iguales". (Flórez L.).

principios de acción de las sociedades democráticas, que con capacidad legisladora y responsabilidad administrativa, asume el ejercicio de sus funciones para adelantar la realización y ejecución de los programas y la aplicación de las leyes en beneficio de una sociedad inclusiva; reclamada por la pluralidad⁵² humana hacia la equidad social.

La autoridad legítima de los Estados debe ejercerse ante todo para respetar la dignidad de las personas que conforman la sociedad, y ese respeto digno ha de responder a las condiciones con las que nace y se construye el ser humano en comunidad, ya sea por cuestiones de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición que marque la diversidad educativa.

La diversidad de los seres humanos en el ámbito educativo exige el deber ser de la Inclusión Educativa y Social, este deber ser, es ser: "El eje fundamental de toda comunidad en donde se enseña y se aprende para el desarrollo y el crecimiento del individuo con características diversas", configurándose como educando, e inmerso en una cultura educativa y social, dispuesto a la construcción del conocimiento.

La Educación inclusiva vista como: "El proceso del Estado y de las instituciones educativas, en función de la Inclusión Educativa y Social, para la atención y cumplimiento de los derechos de la población humana en condiciones de diversidad", debe responder al deber ser de la Inclusión Educativa y Social.

Por ello es la Educación Inclusiva la encargada de romper las barreras para el aprendizaje y la participación.

Lo dicho anteriormente lleva a sustentar que es el Estado, como máxima autoridad política y social, el encargado de lograr la Educación Inclusiva, para ello debe ejercer sus acciones desde el cumplimiento de los objetivos, con eficacia. La eficacia del Estado en materia de derechos humanos, según lo comentado por Galvis L. (2008) "Consiste en la certeza de que todos los habitantes del país tienen las posibilidades de vivir y desarrollar sus proyectos de vida sin obstáculos y discriminaciones". Pg. 77

El Estado debe considerar que se está en el momento oportuno para promover un auténtico acuerdo sobre políticas públicas de desarrollo integral, en función de un diverso contexto educativo

⁵² **Pluralidad:** Sinónimo de diversidad. (Bustos J. "Sobre Pluralismo y diversidad").

y social que responda a la pluralidad humana, garantizando las condiciones:

Económicas.

Sociales.

Culturales.

Ambientales.

De los educandos.

Estas políticas públicas de desarrollo integral deben asegurar tanto la educación formal (Educación escolar debidamente estructurada desde parámetros legales), como no formal, aquella que rompe las estructuras administrativas de la educación formal atendiendo a otro tipo de dimensiones que muchas veces la educación formal, por su organización, no alcanza abordar, y que son parte del componente estructural del ser al convertirse en humano; creando proyectos educativos con calidad de vida.

Hablar de segregación social deja entre ver la sospecha de que las posibilidades que los educandos tienen de lograr el aprendizaje para el desarrollo y crecimiento educativo, es nula, generando la exclusión educativa manifestada en el bajo logro y deserción escolar.

La promoción de políticas públicas sociales y de educación en atención a la diversidad, en el marco de los derechos humanos es la negación de la discriminación en todas sus manifestaciones. Se requiere que esas políticas invadan la conciencia colectiva de la sociedad para eliminar los sentimientos de desigualdad que inducen a la realización de

comportamientos discriminatorios y ocultos que se encuentran inmersos en la comunidad educativa, siendo el obstáculo para la aplicación de la Educación Inclusiva en atención a la pluriculturalidad⁵³.

Sin embargo no se puede entender que la discriminación y los procesos de exclusión y segregación en la educación se puedan erradicar con la adopción de políticas públicas para la educación, es necesario llegar a la conciencia de la colectividad, en especial a las administraciones de las instituciones educativas, para modificar las convicciones basadas en la homogenización⁵⁴ que los métodos y metodologías pedagógico conductista⁵⁵ y Didácticas pedagógicas positivistas⁵⁶, que aportan también al proceso de educación; han impuesto generando la competencia humana. Una competencia que trae como costo agregado el rechazo

⁵³ **Pluriculturalidad:** "Es el conjunto formado por diferentes culturas en contacto; pero, aquí, la interpretamos como contacto de culturas diferentes en un mismo hábitat, aunque sin apenas relaciones entre ellos, propia de los primeros momentos de acogida de una minoría por parte de una sociedad autóctona receptora, pg. 286 (Castellanos D.).

⁵⁴ Homogenización: El adjetivo hace referencia a **aquello poseedor de caracteres iguales.**

⁵⁵ **La pedagogía conductista se fundamenta en que:**

Se puede aprender una conducta por un sistema organizado de prácticas o repeticiones reforzadas adecuadamente.

El aprendizaje tiene un carácter activo por medio del cual se manipulan elementos del medio ambiente para provocar una conducta que ha sido programada.

La exposición y secuencia de un proceso de aprendizaje complejo están fundamentadas en los diferentes niveles de complejidad de una conducta.

La programación de las conductas del estudiante es de suma importancia de modo que la organización del contenido, la secuencia del aprendizaje, y el control de estímulos, antecedentes y consecuentes, hagan posible la emisión de la conducta deseada. (Gastelo Rodas Yesenia)

⁵⁶ Para el **positivismo**, el orden está al servicio del progreso. No se trata de un orden teológico ni metafísico, es un orden concreto, cuya finalidad es el progreso material de las naciones. De este modo, la nación, a fin de alcanzar su identidad, requiere de un sistema educativo nacional al servicio de este proceso de orden y homogeneización. (Pedagogía positivista y su alternativa crítica).

de la conciencia individual, sustentando la desigualdad y la intolerancia.

Así que el derecho de la Educación Inclusiva (Educación para todos sin distingo alguno en atención a la diversidad) no solo es exigible al Estado sino también a las instituciones educativas desde el manejo de sus relaciones administrativas, que además han de configurarse con teorías administrativas burocráticas⁵⁷ y Adhocráticas⁵⁸, hacia una reingeniería⁵⁹.

El Estado y las instituciones educativas como entes responsables de la Educación Inclusiva, en materia del derecho fundamental de la educación para todos (EPT), tiene como responsabilidad entregar recursos educativos, humanos y materiales a los habitantes de una región posibilitando la educación, para que estos desarrollen todos sus proyectos con calidad de vida sin obstáculos y sin discriminación alguna.

En efecto para el cumplimiento de sus obligaciones, el Estado y las instituciones educativas deben tomar las medidas adecuadas en el orden interno, para garantizar la vigencia de la Educación Inclusiva. Entre ellas es establecer los mecanismos necesarios para que todas las personas que están dentro de la

⁵⁷ **Administración Burocrática:** Entiéndase como la forma de administración organizacional humana desde la racionalidad, con el fin de garantizar la máxima eficiencia en la búsqueda de los objetivos previamente establecidos, con un tipo de autoridad específica en línea recta horizontal, y con las normas y reglamentos para la división del trabajo.

⁵⁸ **Cultura Adhocrática:** Estructura organizativa poco jerarquizada y horizontal, promotora de entornos colaborativos y cooperativos que favorecen el desarrollo e innovación con prácticas equitativas y de calidad. (Bermejo J. y otros 2014).

⁵⁹ **Reingeniería:** Michael Hammer y James Champy sus creadores la definen como "La revisión fundamental y el rediseño radical de procesos para alcanzar mejoras espectaculares en medidas críticas y contemporáneas de rendimiento, tales como costos, calidad, servicio y rapidez". En otras palabras, la reingeniería es una propuesta administrativa que hace referencia a los cambios radicales en las estructuras y en los procedimientos de una empresa u organización para producir mejoramientos significativos.

regularidad de condiciones, respeten la dignidad y los derechos de las personas en condiciones de diversidad, en el marco de la integración a la escolaridad y a la sociedad, y en el marco de la inclusión al conocimiento. (Nótese que en la Educación Inclusiva no se debe considerar que existan las personas en condiciones de normalidad, porque ocurriría que ¿hay personas en condiciones de anormalidad?).

El Estado y las instituciones educativas no solo deben instaurar y velar por el cumplimiento del derecho a la Educación Inclusiva, también deben asegurarse de que todos la respeten, colocando en marcha la normatividad interna que delimite las responsabilidades directas por los actos de aquellos que no desean concientizarse de la libertad hacia la igualdad de derechos y equidad de oportunidades de otros, que por condición biológica, psicológica o social; no han decidido vivir en condiciones de diversidad, (Todos tenemos diversas condiciones). Esta gestión debe dirigirse a determinar qué sujetos reales violan los derechos educativos y sociales en el marco de una Educación Inclusiva, subsumiendo a los miembros gubernamentales.

El abuso de las autoridades escolares relacionados con la libertad de género, de expresión, de conciencia, de integridad humana; los actos de discriminación contra los grupos raciales, minoritarios; la exclusión o segregación de personas en condiciones de discapacidad y de enfermedad, entre otros; aún no son contemplados por la Ley como infracción, y efectivamente violan el derecho a la Educación Inclusiva para todos sin distingo alguno.

El ejercicio pleno de la responsabilidad del Estado es garantizar que sujetos activos son violadores directos y de inmediato, sea

que pertenezcan al Estado o sea un particular y siendo responsables, deben ser sancionados en debida forma.

Desde esta perspectiva es el Estado como directo responsable, contando con el apoyo de la experiencia de las instituciones educativas inclusivas, que en su proyecto educativo institucional (PEI) contemplen atención educativa y social a poblaciones con características diversas; el que ha de diseñar los estándares que definan el nivel fundamental de la calidad de la Educación Inclusiva, que garanticen la integración de las personas al sistema educativo, en el que han de recibir bajo las pautas del Sistema Integrado de Gestión (SIG) una educación inclusiva sin distingo alguno y en atención a la diversidad.

Así se garantiza el acceso a un sistema Educativo inclusivo sostenible que asegure la calidad y pertinencia en condiciones de inclusión en el marco de la autonomía de las instituciones educativas, responsabilizándose del acceso con equidad a la comunidad educativa en general, fomentando la calidad educativa, los estándares y pertinencia de los programas para la población con características diversas, la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y sistemática en constante retroalimentación, la eficiencia y transparencia de la gestión administrativa de organizaciones adhocráticas que implementen un modelo pedagógico de características diferenciales y un modelo administrativo por resultados para sustentar la asignación presupuestal de recursos económicos que atiendan a la población educativa en general, dando un trato equitativo a la población en condiciones diversas en particular.

Características que establecen los principios básicos gestores de una Educación Inclusiva para la Inclusión Educativa desde

los parámetros de la igualdad legal, la igualdad real y la equidad social.

Todos estos pueden constituirse como parámetros de medición en materia del derecho a la Educación Inclusiva, dando la certeza a que todos los habitantes tengan la posibilidad de vivir y desarrollar sus proyectos educativos con calidad de vida sin obstáculos y discriminaciones.

Ahora bien, entiéndase que el proceso de Educación Inclusiva establecido por el Estado, debe iniciarse con la integración a la vida educativa y social de los individuos de una comunidad con características diversas, que esas características diversas no solo responden a condiciones de discapacidad⁶⁰, sino a todas las formas de reconocimiento de la pluralidad humana, su alteridad⁶¹ y diferencias, que afirma la unicidad del ser humano, como una disposición ontológica⁶² y moral posibilitando la obtención de recursos políticos para una Educación Inclusiva.

La pluralidad comprende una variedad de formas de vida, vista desde lo cultural, religioso, político y educativo, entre otros, que enmarca la diversidad de los seres humanos que componen una sociedad con disposiciones que condicionan y posibilitan la relación entre ellos.

⁶⁰ **Discapacidad:** Toda deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social. (Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, art. 1 – 2)

⁶¹ **Alteridad como condición humana:** Arendt (2009) en la Condición Humana: "La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá" (p. 22)

⁶² **Ontología:** Rama de la filosofía que estudia la naturaleza del ser, la existencia y la realidad, tratando de determinar las categorías fundamentales y las relaciones del "ser en cuanto ser".

Este reconocimiento de la pluralidad humana es lo que hace que las instituciones educativas inclusivas se movilicen a una nueva reconstrucción del andamiaje pedagógico, educativo y formativo, requiriendo de una modificabilidad estructural cognitiva de la enseñanza y el aprendizaje de educadores y educandos con recursos humanos integradores, esta vez, de la escuela a la sociedad, con la necesidad de superar el analfabetismo, los prejuicios y la igualdad radical de la didáctica pedagógica positivista. Sin embargo el temor que permanece en la escuela al cambiar de un paradigma segregador e integrador a un paradigma inclusivo, es como lo dice Calvo M. (2007):

“Es el miedo a una incorrección política; falta de libertad para expresar pensamientos; el dogmatismo que nos impide evolucionar; la rigidez que no acepta el cambio; el totalitarismo que impone un modelo educativo y prohíbe sin argumentos sostenibles y razonables la pluralidad y la libre elección de los padres del modelo escolar que desean para sus hijos. Pero lo más peligroso es sin duda, la ignorancia. Como afirmaba Galbraith, todas las democracias viven bajo el permanente terror a la influencia de los ignorantes” pg. 180.

Es de suma importancia el que las instituciones educativas que quieran aceptar la diversidad humana y estén a la vanguardia de una Educación Inclusiva superen esta ignorancia, arriesgándose a generar nuevos paradigmas educativos desde verdades empíricas que la práctica les proporciona, rompiendo la homogenización de la escuela, el aula, la cultura y la sociedad, en fin del mapeo escolar.

Este cambio de paradigma educativo no solo depende de la infraestructura escolar que requiere igualmente adaptarse a las

necesidades de las personas en condiciones de diversidad, sino que debe reconocer la situación de desigualdad y discriminación que lleva al fracaso escolar. Esto implica establecer nuevos procesos de reorganización curricular desde la flexibilización y adaptación al contexto con ambientes de aprendizaje ⁶³, previo Diagnóstico Pedagógico Situacional (DPS) ⁶⁴ de los educandos en condiciones de diversidad, rompiendo con el igualitarismo absoluto⁶⁵.

La Reorganización Curricular, tiene como fundamento pedagógico aportar al proceso de desarrollo humano desde proyectos con calidad de vida, contruidos en respuesta a una necesidad en un ambiente de aprendizaje.

La Reorganización curricular en la Educación Inclusiva reconstruye desde diversas formas de pensar y sentir, la enseñanza, orientando los procesos hacia la dignificación de las características individuales de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, que se identifica dentro de un contexto particularmente educativo, como educandos.

⁶³ **Ambientes de aprendizaje:** Ámbitos escolares con procesos pedagógicos de desarrollo humano que favorecen la formación educativa de educandos, dinamizando los aprendizajes esenciales que permiten alcanzar las metas educativas de acuerdo con el modelo pedagógico. Potencializa las capacidades de los EH en tres dimensiones:

- Socioafectiva
- Fisicocreativa
- Metacognitiva

Tienen una intención formativa, es decir un propósito que encauza las acciones hacia el desenvolvimiento deseable del educando en la vida. (Flórez L.) www.ped-salud.org.

⁶⁴ **Diagnóstico Pedagógico Situacional:** Análisis que se realiza para determinar la situación pedagógica con la que llega el EH al espacio áulico hospitalario. Este seguimiento se realiza sobre la base de datos y hechos recogidos y ordenados sistemáticamente, que permiten indicar de forma cualitativa y cuantitativa los aspectos pedagógicos para luego establecerlos en un barómetro de medición.

⁶⁵ **Igualitarismo absoluto:** Este principio es propio del socialismo, que es el estado de transición al comunismo. En el comunismo el principio pasará a ser "De cada uno según su capacidad, a cada uno según su necesidad" (Marx y Engels)

Es la oportunidad en la que se brinda la posibilidad de enseñar a través de estrategias pedagógicas, respondiendo a los intereses y necesidades de la población educativa diversa y a las demandas de formación del contexto educativo al que pertenecen; de este modo, se contribuye desde la política educativa incluyente, a solucionar de forma real y efectiva las condiciones de vida de los educandos.

Solucionar las condiciones de vida de los educandos desde una Educación Inclusiva, reorganizando el currículo, es un ejercicio democrático, participativo y de desarrollo social desde la EPT sin distinción alguno en atención a la diversidad, es una estrategia para hacer una escuela y una educación pertinente al contexto educativo, con identidad social.

Establecer esta estrategia implica para la planta docente, generar espacios constantes de indagación e investigación en torno a la Inclusión Educativa, construyendo didácticas innovadoras para la educación, tendientes a establecer y mejorar los proyectos pedagógicos, determinando como único objetivo mejorar los estándares de calidad educativa.

Desde esta perspectiva, con referentes políticos de la educación y conceptuales de la pedagogía, se orienta el desarrollo hacia las transformaciones educativas, las cuales instauran en el discurso pedagógico la intención de una Política Pública de Educación Inclusiva, desde el conocimiento, en atención a la diversidad.

La Inclusión Educativa, vista desde la inclusión en el conocimiento, requiere de la responsabilidad de los educadores, que sin el apoyo incondicional de la planta docente en general, será complejo llevar a cabo las expectativas que el Estado y las instituciones educativas tengan en relación con el proyecto de Educación Inclusiva, para la

reducción de la desigualdad y la discriminación para todos los miembros del contexto educativo.

Esto implica que los primeros en incluirse en el conocimiento de la Educación Inclusiva, deben ser los docentes, que con principios orientadores identifican la educación para la diversidad, asumiendo modelos y enfoques que posibiliten la no discriminación, dirigida a la población de educandos inmersos en contextos determinados.

Docentes desde, por y para la diversidad hacia un nuevo territorio educativo asumiendo los retos de la Inclusión Educativa, sin ninguna verdad académica para proponer, solo con inquietudes, muchas incertidumbres y bastantes contradicciones, transformando espacios de supervivencia a lugares de convivencia socioeducativos, intentando generar condiciones de vida con mayor adaptación y aceptación.

Un docente hacedor de preguntas, a partir de las cuales crea mundos diversos, donde su trabajo disciplinar ha de ser transdisciplinario⁶⁶, con la característica principal de no marcar la relevancia de una disciplina sobre otra, con la capacidad de no anclarse a verdades estériles, con la capacidad de entender el devenir de la vida contradictoria que lo saca de la estructura educativa de homogenización y lo invita hacia la estructura

⁶⁶**Trans-disciplinariedad** para Edgar Morín: Es una instancia o escalón superior a la interdisciplina. Se trata de esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas, a veces con una virulencia tal que las pone en trance. Son complejos de inter, de pluri y de transdisciplina que operaron y jugaron un papel importante en la historia de la ciencia. Tiende ser estructuralista. En interdependencia de facto de las diversas ciencias", Edgar Morín toma el concepto de Piaget "círculo de ciencias" que establece la interdependencia de facto de las diversas ciencias para seguir desarrollando su análisis. Se refiere a que el objeto de estudio de una ciencia, no solo tiene aspectos del cual se ocupa esa ciencia, sino que también, hay otras ciencias que se ocupan de otros aspectos del mismo objeto de estudio. Esto significa que una ciencia tiene arraigo en otra y así sucesivamente entre las ciencias que estudian al mismo objeto porque ninguna ciencia es reducible a la otra.

educativa heterogénea⁶⁷. Un docente que no teme a la imaginación y que se invita al devenir en proceso de creación.

Lo que requiere transformar la identidad actual del docente presto a dejar teorías y paradigmas anteriores a la nueva visión de la inclusión, como la segregación. Un profesional que se construye como referente de la calidad educativa y de proyectos pedagógicos con calidad de vida; recibiendo colaboración de la sociedad para el nuevo contexto, ya que sin esa colaboración la inclusión no podría llegar a ser una realidad en todos los sectores en los que se desarrolla y crece el ser humano.

Este proceso de inclusión desde los aportes que la pedagogía brinda, invita a la participación activa de agentes educativos, a la apropiación de la enseñanza y el aprendizaje para el desarrollo y crecimiento a partir de las capacidades ha potencializar de educandos como de educadores, reconociendo la diversidad, desde la condición de vida y no desde la diferencia (La diferencia implica valores de juicio), rompiendo los esquemas culturales de la clasificación de seres humanos.

Esta responsabilidad busca dar solución a las necesidades educativas presentes que la sociedad ha impuesto a los educandos, no sólo para las necesidades especiales, por tal razón no se refiere solo a los niños, niñas y adolescentes con discapacidades diagnosticadas o diferencia funcional; sino al colectivo diverso de educandos y de educadores. Mencionando educadores, porque de nuevo ¿Cómo realizar una Inclusión educativa cuando no se incluye inicialmente al

⁶⁷ **Heterogéneo** es un adjetivo que significa que algo está compuesto de por elementos o partes de distinta naturaleza

colectivo docente, que el Estado y las Instituciones educativas responsabiliza para el logro de la Educación Inclusiva?

La búsqueda está hacia una sociedad incluyente en la que los docentes, desde por y para la diversidad, deben encargarse y responsabilizarse de su accionar, resaltando las competencias de ordenación y administración del sistema educativo desde la gestión del Estado y las Comunidades Autónomas, teniendo en cuenta que el Estado debe ser el garante de la regulación de la expedición y la homologación de títulos académicos y profesionales para los educandos en condiciones de diversidad, en Inclusión Educativa.

Dicho de esta manera se establece la esperanza de saber que este proceso de carácter inclusivo desde el conocimiento, que no solo permea la educación sino que apuesta por su socialización, desde la educación y la enseñanza, con métodos y metodologías pertenecientes a una didáctica pedagógica, que el grupo de docentes establece como estrategia a priori para llevarla a cabo; puede ser el paradigma a seguir por toda una comunidad educativa con miras a resolver la problemática educativa y social de la exclusión y la segregación, que se presenta a nivel global en aquellas poblaciones que por su condición de vida forman parte de un colectivo altamente vulnerable, con límites para la participación educativa y social.

Concluyendo:

No sólo el Estado con el apoyo de las instituciones educativas, es garante del cumplimiento del modelo para la Educación Inclusiva, las Comunidades Autónomas y los docentes, también lo son en la Inclusión Educativa y Social, requiriendo que se

establezcan estos procesos inclusivos desde los Hemisferios del mapeo escolar humano relacional.

- Aula.
- Escuela.
- Sociedad.
- Cultura.

Utopía, ¿No?, ¿sí?, ¿Quién sabe?

Hagamos el intento

DE CREER EN EL RESPETO A LA DIVERSIDAD,

**EN RECONOCERNOS DESDE NUESTRAS CAPACIDADES PARA
POTENCIALIZARLAS,**

**EDUCACIÓN INCLUSIVA GENERANDO INCLUSIÓN EDUCATIVA Y
SOCIAL.**

**Cuadro comparativo de las características generales del
Estado en la Educación Inclusiva y del docente desde, por y
para la diversidad, en la Inclusión Educativa y Social.**

NNAJ (Niños, niñas, adolescentes y jóvenes en condiciones
de educación)

INCLUSIÓN EDUCATIVA	EDUCACIÓN INCLUSIVA
---------------------	---------------------

Voces de la Inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de "Inclusión" escolar

Proceso sistemático que permite aceptar, valorar, acoger y celebrar la diversidad de aquellos NNAJ que requieren ser incluidos.	Es un proceso del Estado e instituciones educativas en función de la inclusión de educandos.
Responde a la diversidad de los NNAJ tomando en cuenta su ritmo, estilo de aprendizaje y la familia.	Responde al contexto, reestructurando el entorno social y cultural bajo una política educativa de carácter inclusivo.
Implica modificaciones de contenido, enfoques y estructuras pedagógicas con una visión hacia la diversidad de los NNAJ entre un rango de edad biológico, respondiendo a las condiciones: Socio-afectivas. Cognitivas-metacognitivas. Físico-creativas.	Implica la sensibilización de cada uno de los actores escolares e institucionales. De una Reorganización Institucional escolar a una Reorganización escolar Basada en la Comunidad para el beneficio de la sociedad.
Estos cambios involucran NNAJ con condiciones humanas diversas, educandos regulares y docentes desde, por y para diversidad.	Involucran al Estado quien hace cumplir el derecho a la Educación para lograr la Educación Inclusiva hacia la Inclusión Educativa, con el apoyo de las Instituciones Educativas.
Va más allá de aceptar la diferencia, se requiere de tolerancia, dialogo y respeto y solidaridad. Pensando en la diversidad desde la regularidad y la equidad.	Apuesta por una Institución Educativa diversa, independiente a las oportunidades que ofrece la escuela regular, individualizada o personalizada.
Percibe las diversidad y promueve la equidad entre educandos	Promueve las políticas educativas inclusivas que busquen minimizar las barreras del aprendizaje y la participación, desde la: Igualdad legal.

	Igualdad real. Equidad social.
Encaminada sobre la Reorganización curricular, flexibilización, el plan de aula, ambientes de aprendizaje y Sistema Institucional de Evaluación y Promoción.	Encaminada sobre las Políticas educativas y el Proyecto de Innovación Educativa o Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Tomado de la Conferencia denominada "Educación Inclusiva para la Inclusión Educativa en atención a la diversidad" 2º Congreso regional de investigación "Políticas de Inclusión en educación". Mendoza – Argentina. (Flórez L. 2015).

Referencias

Castellanos D. y otros (2004). Mediación social. España. Fondo Social Europeo Edit. Universitat Jaume.

Calvo C. (2008). Del mapa escolar al territorio educativo. La Serena – Chile. Nueva Miranda Ediciones.

Calvo M. (2007). Niñas y niños, hombres y mujeres. Iguales pero diferentes. España. Edit. Almuzara.

Conferencia internacional de educación (2008) "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Centro internacional de conferencias, Ginebra, Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura.

Echeita G. (2006). Educación para la Inclusión o educación sin exclusiones. Madrid España. Narcea Ediciones.

Galvis L. (2008). "Comprensión de los derechos humanos, 4ta. Edición. Bogotá – Colombia. Ediciones Aurora.

Organización Panamericana de la Salud (OPS). "Desafió a la falta de equidad en la salud. Washington D.C. – AUA. Edit. Fundation Rockefeller.

Secretaría de Educación Distrital (2014). Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano. Bogotá – Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría de Educación Distrital (2013). Reorganización curricular por ciclos. Bogotá – Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá.

R.Reed y otros (2007). Fundamentos de Psicología cognitiva. México. Edit. Manual Moderno.

Suarez R. (1998). Derecho de Familia. Bogotá- Colombia. Edit. Temis S.A.

UNESCO (2005), Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. Paris, UNESCO.

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

Andrea Kaplan

"Las sociedades hablan de maneras diferentes; lo hacen mediante lenguajes múltiples, no necesariamente verbales, que las instituciones registran, traducen y modifican" Eva Giberti

La violencia como exceso y su carácter social

La(s) violencia(s) nos atraviesa(n), hoy, a todos. De uno u otro modo. La escuela no está aislada de los vaivenes socioculturales ni económicos de su tiempo histórico. Estos dos puntos confluyen: la violencia social atraviesa (pero no necesariamente condiciona ni se replica) en las escuelas, aquí y ahora. Distintos actores comprometidos con la educación deben intervenir. Y muchas veces... lo hacen.

Anticipemos la tesis que compartiremos en este texto: la violencia no es innata, no hay una predisposición 'genética' a ser violento. Distinto de ello, en nuestro recorrido fuimos pensando la violencia como un exceso (o más de uno). Esto nos lleva a postular que atañe no a una condición intrínseca del sujeto sino a un acto (Kaplan, 2013). Y avanzando un paso diremos que **no existirá la violencia por fuera de las interacciones sociales: demanda de sujetos que la ejerzan (o que no lo hagan)**. Así, las prácticas violentas tanto como aquellas que no lo son impulsarán el bien-estar o el mal-estar de todos aquellos que viven en comunidad. Concebimos como

punto de partida que hábitos, emociones y vínculos son, en mayor o menor medida, influenciados (insistamos: no determinados) por las tramas de las violencias presentes y las herencias de las violencias pasadas⁶⁸. Estas tramas se tejen en un 'entre' que reúne la historia -huella del camino recorrido- y la experiencia singular -momentos de apropiación y significación- del aquí y ahora. Esta temporalidad vivida y a su vez en tránsito nos vuelca hacia lo por-venir; aquello que nos trasciende y que tanto tiene que ver con el acto pedagógico: lo que se transmite, lo que se hereda y, por supuesto, lo que de ello transforman las nuevas generaciones. Es por ello que insistimos tanto en la necesidad forjar y cuidar en las escuelas aquellas prácticas de no-violencia que permitan sostener vínculos más sanos y perdurables, dentro y fuera de sus muros.

De un tiempo a esta parte -sin poder situar taxativamente fecha y lugar- los hechos violentos con epicentro en los colegios y sus inmediaciones parecerían ser cada vez más habituales. La sociedad en su conjunto parece haber tomado nota: en las escuelas hay (mucho) violencia. En todos los niveles, en las grandes ciudades y en los pueblos más alejados.

Pero así y todo nos preguntamos: *¿podemos hablar de un tipo específico de violencia que se enraíce con la escuela en tanto que 'institución social'?*

Para ensayar una respuesta primero debemos recordar que la violencia que aparece en las escuelas constituye un problema social⁶⁹ que no puede pensarse –mucho menos abordarse ni

⁶⁸ Mucho se ha escrito y dirimido acerca de la influencia que han tenido décadas de dictaduras y autoritarismo en todo el continente latinoamericano, por citar un caso paradigmático.

⁶⁹ Al respecto, recomendamos el spot "La violencia escolar no existe" producido por Fundación

resolverse- únicamente situándonos en el interior de las aulas, en los pasillos de los colegios, en la sala de profesores o en la dirección de tal o cual establecimiento (Kaplan, 2014, Steindl, 2014; Auyero y Berti, 2013). Esta cuestión, que parece obvia para muchos, no es menor.

Cuando se trata de atender una urgencia concreta, puede ocurrir que se pierdan de vista los contextos que desencadenan, habilitan o coadyuvan a que esa situación singular (ahora urgente) se presente y se tomen medidas que posterguen transformaciones más profundas y, sobretudo, duraderas, apegados a lo imperioso de poner fin al hecho en sí que, por supuesto, es una necesidad válida (Díaz, 2014).

Supongamos que un alumno acudiera a la escuela con un cuchillo y en un recreo amenazara a un compañero con lastimarlo. La institución lo sancionara y las cosas quedasen allí. Se les informaría a los padres u otro adulto responsable del niño de lo sucedido y punto. De este modo se disiparía, por ejemplo, la oportunidad de tomar la situación como eje de una elaboración colectiva de la maestra junto al grupo de alumnos acerca de los peligros de llevar un 'arma blanca' a la escuela, los desafortunados problemas que puede provocar y el hecho de que no está bien atemorizar a otro de ese modo. Además se pasaría por alto el preguntar/se que llevó a ese niño a concurrir a clase con ese utensilio doméstico: desatención del hecho como síntoma de algún problema que podría ser personal o familiar (Janin, 2002). Esta escena nos permite reflexionar sobre los riesgos de naturalizar las situaciones de violencia que, no siendo ya supuestas como 'excepcionales', no entran en terreno de debate y análisis por parte de quienes tienen responsabilidades en la educación; dicho esto sin desconocer ni

dudar de la crisis en la que se encuentra hoy la autoridad pedagógica (Greco, 2007; 2012; Antelo y Aleu, s/f) ni el desborde y la soledad en que trabajan muchos docentes, directivos, psicopedagogos y otros profesionales de la educación y la salud que no hallan marcos institucionales que puedan contenerlos y por ende que se tornan ineficaces para alojar los sufrimientos de unos y otros y tramitar algún tipo de reparación. Si estuviera determinado de una vez y para siempre lo que está bien y lo que no lo está y, ante una falla en el "sistema", se activase un protocolo arbitrado para situaciones "anormales", se impusieran medidas disciplinarias -que podrían ser correctas y necesarias pero no suficientes- y se pudiera continuar, en el ejemplo descripto, con la vida escolar como si tal cosa, estaríamos negando una parte de la realidad. O dicho de otro modo: podríamos llegar a extraviar la oportunidad para una transformación que, aunque parcial, sería muy importante y constituiría un acto concreto de prevención a futuro.

Cómo reaccionar ante una situación conflictiva es algo que vuelve sobre los pensamientos de los adultos una y otra vez. Qué decisión tomar frente a un episodio de agresión entre compañeros forma parte de la llamada "crisis de autoridad". Cómo ejercer responsablemente dicha autoridad (del adulto frente al niño) sin caer en un autoritarismo solapado que todos pretendemos superado y resguardado en la memoria colectiva de aquello que no queremos que vuelva *Nunca más*; cómo poner límites o resolver eficazmente una situación de exceso sin caer en otras tantas conductas que 'violentan' nuestros vínculos con los adolescentes y nos distancian de ellos... son algunos de los interrogantes más importantes que encontramos en las escuelas, hoy.

Es por ello que el objetivo de estas páginas -sustentado en el trabajo cotidiano que desplegamos en capacitaciones y

asesoramientos- es visualizar la necesidad de instituir intervenciones posibles para la gestión de cada situación puntual pero con el acento puesto en generar marcos estables para una convivencia social legitimada por la práctica y perdurable en el tiempo; incluso trascendiendo los actores e institucionalizando aquellas buenas prácticas. La idea es ver qué tipo de estructuras de confort son necesarias para gozar de vínculos sanos entre docentes, alumnos y sus familias. La expectativa está puesta en lograr que los episodios de violencia, agresión, maltrato, exceso sean cada vez más aislados y que las condiciones materiales y simbólicas en las que niñas, niños y adolescentes viven, se educan y críen sean cada vez mejores. Incluso que la escuela pueda ser un lugar de resguardo, de contención, un espacio que ayude a transitar y a aliviar el peso de un problema cuando aparece o una preocupación cuando se manifiesta aunque se trate de algo que esté ocurriendo fuera del ámbito educativo y que a un alumno/a le genere inquietud, tristeza, ansiedad, etc. (y esto más allá y más acá de las leyes que obligan a los docentes a denunciar situaciones de abuso o maltrato por parte de familiares o adultos externos a la escuela hacia sus alumnos).

En las urgencias y emergencias se nos impone la premisa de tomar medidas pero también encontraremos allí -con la irrupción de aquello que es problemático- los hilos de una trama más sutil y compleja sobre la que podemos intervenir y estamos convocados a ello.

La violencia no es 'novedosa'

Aunque la percepción pueda indicar lo contrario, la violencia *en/de/hacia las escuelas* no es una novedad. La filósofa Esther Díaz (2014) indica que "la enseñanza sistemática siempre fue

violenta. 'La letra con sangre entra' no es una sentencia inventada en la modernidad, sino una que viene desde la antigüedad..." ya que "desde entonces una de las tecnologías de poder de los maestros ha sido el látigo, como puede verse en los museos de Europa. Y es sabido que ya los pedagogos griegos y romanos golpeaban a sus alumnos...". No todo tiempo pasado fue mejor: hoy ya no es legítimo que un maestro golpee a un alumno; de hecho es contrario a la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y aprobada por el Congreso de la Nación Argentina al año siguiente, con rango constitucional⁷⁰.

La violencia ha existido siempre: cambian los protagonistas que la ejercen, sus formas, legitimidades y esquemas de fuerzas.

Medios y violencia

A pesar que comprobamos los orígenes de la violencia en las instituciones de enseñanza formal en un pasado muy lejano, si hiciéramos una encuesta en el Paseo de la Reforma con la simple pregunta: *¿Tú crees que la violencia en las escuelas es cada vez mayor?*, es seguro que la amplia mayoría respondería con un SI rotundo. Ahora, si luego preguntáramos acerca de la relación entre esos hechos y los fenómenos actuales que atraviesan nuestras sociedades (desde los inmigrantes sirios repelidos por Europa hasta los 43 estudiantes desaparecidos hace un año en Ayotzinapa-México) no todos encontrarían una ligazón aparente.

⁷⁰ En el artículo 19º de la Convención se indica que "los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo".

Con todo, peleas entre vecinos, enfrentamientos entre "barras bravas", personas que golpean o asesinan a sus parejas por celos, cámaras que capturan imágenes de ladrones en pleno asalto, ciberacoso que terminan con el suicidio de un adolescente, la descalificación entre referentes políticos... son solo algunas de las manifestaciones de violencias cotidianas que nos atraviesan como sociedad y están en las pantallas de TV a montones. Cada hecho de agresión, intimidación o maltrato que sucede a lo largo y a lo ancho del planeta tiene prensa: minutos de aire en radio o TV, caracteres a disposición en el diario de mañana y, lo que reproduce exponencialmente los hechos en tiempo real, portales y Redes Sociales en las que todos podemos ser agentes multiplicadores de 'noticias' sobre malestares de nuestra época, lo cual saca a relucir, en definitiva, la capacidad humana de querer algo distinto ("no-violento", al decir de Gandhi y volveremos sobre esto) ya que muestra aquello con lo que nos indignamos pero, que en el mismo gesto, implica curiosear en las penurias que le ocurren a otro, ese morbo digitalizado que todos quieren negar y muchos tienen (¿tenemos?).

El filósofo francés Michel Serres (2012) nos dice que los jóvenes "están formateados por los medios de comunicación, difundidos por los adultos que de manera minuciosa han destruido su facultad de atención reduciendo la duración de las imágenes a 7 segundos y el tiempo de las respuestas a las preguntas a 15, según cifras oficiales [de la TV francesa]; medios en los que la palabra más repetida es 'muerte' y la imagen más representada la de los cadáveres". ¿Nos sobresalta que la palabra más mencionada -estadísticamente hablando- sea *muerte* en la nación que simboliza en el inconsciente colectivo la fraternidad, la libertad y la igualdad entre los hombres? No estamos hablando de un país autoritario y cruel. En Francia,

cuna de la democracia, se muestran más cadáveres que rosas en el *prime time* de la televisión abierta⁷¹.

Esto es así al punto que nos asombramos cuando un medio masivo de comunicación utiliza un espacio central para mostrar soluciones y no únicamente problemas, cuando transmite experiencias de resolución pacífica de conflictos o proyectos que favorecen la vida comunitaria. En la mayoría de los casos, en cambio, la (de)generación de lo noticiable llega a un punto máximo cuando se trata de episodios de violencia que involucran (ya sea como víctimas o victimarios) a niños, niñas o adolescentes... el relato puede llegar al extremo de lo inimaginable.

La violencia que irrumpe en los ámbitos socio-educativos es sin duda visibilizada a través de los medios de comunicación pero no única ni primordialmente *abordada* por ellos. La muestran descarnadamente (cuanto más, mejor), la repiten, la exacerban. Mas no hay un intento sostenido de buscar un abordaje a la altura que la problemática concierne. El tratamiento es superficial y es superada (borrada) una tragedia con otra, sin solución de continuidad (aunque la tenga).

Sí es cierto, entonces, que hoy en día los excesos y las violencias que acontecen en las escuelas adquieren una visibilidad pública creciente; y no es menos alarmante que provocan desasosiego en los profesores y maestros que creen no estar preparados para afrontar dichas cuestiones que exceden su formación; situaciones 'extracurriculares' que comprometen seriamente el aprendizaje, la socialización en las aulas y generan mucho malestar en el personal (Medina, 2006). Se trata,

⁷¹ Esto sin desconocer el atentado terrorista contra la revista satírica Charlie Hebdo ocurrido en París el 7 de enero de 2015 que re-situó la pregunta sobre si quedan espacios públicos exentos de este tipo de violencias extremas.

como decíamos, de tramas complejas (y muchas veces dolorosas) de violencias cotidianas que afectan los vínculos de la comunidad educativa en su conjunto y que no están cabalmente representadas en TV Azteca ni en CNN en Español (y muy probablemente está bien que así sea). Es decir, las violencias que impactan en las escuelas son mucho más y otra cosa que lo que muestran los medios masivos de comunicación (como todo, con honradas excepciones).

La violencia no responde a una única causa

Hasta hace no muchos años, la violencia en las escuelas se relacionaba con causas específicas como: patologías de salud mental (tanto de las víctimas como de los agresores), consumo problemático de sustancias legales (por ej. alcohol) e ilegales (por ej. drogas), delincuencia juvenil, entre otros (Guemureman y Daroqui, 2001; Inchaurreaga, 2014; Menéndez Benavente, 2006; Miguez, 2009). En el último tiempo, se ha ido consensuando en distintos ámbitos (investigación, organismos públicos, profesionales de la educación y la salud) la definición de la violencia que atraviesa las escuelas como un fenómeno *multicausal* que requiere una contextualización socio-histórica y un abordaje preventivo y de intervención integral, que involucre a toda la comunidad educativa: funcionarios, directivos, docentes, agentes sociales y de salud, padres y alumnos (Furlán, 2010; Gallo, 2009; Kaplan, Ob. Cit., Noel, 2009). En este punto, es necesario diferenciar lo que podríamos denominar como "violencia escolar" (aquella que es propia de los establecimientos educativos y se relaciona con las jerarquías, burocracias, etc.) de la "violencia en las escuelas" (Brener, 2014; Kaplan A., 2014; Brawer, 2009). No es menor la implicancia (o no) de las familias de los estudiantes en el quehacer educativo de sus hijos, nietos, hermanos. Cuanta mayor es la ausencia de la

familia, más alta es la posibilidad de que los niños desconozcan sus límites y limitaciones y que sus comportamientos se tornen más problemáticos; coadyuvados por escenarios materiales y simbólicos de alta vulnerabilidad y riesgo social (Coronado, 2014, 2012; Di Segni Obiols, 2002).

Seguimos a especialistas como Noel y Álvarez que distinguen entre: 'violencia hacia la escuela', 'violencia en la escuela' y 'violencia de la escuela'. Y aclaran que solo a esta última se la podría consignar específicamente como 'violencia escolar'. Sin embargo, "la expresión 'violencia escolar' es habitualmente utilizada en forma indiscriminada para las tres dimensiones, sin importar si la escuela es blanco, escenario u origen de la violencia, lo cual no sólo es un error analítico grave sino que sobredimensiona la responsabilidad de la escuela, culpabilizándola por omisión de todo lo que ocurre en ella" (Noel y Álvarez, ob. cit.).

Proponemos pensar la violencia en las escuelas en términos amplios, sin reduccionismos ni tipificaciones que llevan a equívocos y reproducen la violencia antes que repararla (Onetto, 2014b). Al respecto, escribíamos en una publicación destinada a psicólogos que "La manipulación del 'caso' [de agresión entre dos alumnos, por ejemplo] apunta a la simplificación, personalización y narrativización de los fenómenos sociales. Las imágenes que inundan las pantallas presuponen la posibilidad de literalizar los asuntos públicos, distanciándonos del pensamiento crítico que requiere de procesos de simbolización y abstracción que son reemplazados por representaciones estereotipadas y pervertidas de la realidad social" (Kaplan, ob. cit.).

Los medios de comunicación, por sus lógicas enunciativa y comercial, asisten a la reproducción de la violencia más que a

proponer esquemas de reparación. Creemos que hay sobrada bibliografía que se ha ocupado de hacer investigación-denuncia de este "vicio" del sistema en donde la ética o la valoración del semejante valen bastante menos (o nada) en comparación con las ganancias de mostrar el sufrimiento del Otro: "La información de lo que está sucediendo en otra parte, llamada 'noticias', destaca los conflictos y la violencia –'si hay sangre, va en cabeza', reza la vetusta directriz de la prensa sensacionalista y de los programas de noticias que emiten titulares las veinticuatro horas- a los que responde con indignación, compasión, excitación o aprobación, mientras cada miseria se exhibe ante la vista" (Sontag, 2005: 27).

Y entonces nos preguntamos, azorados: ¿qué pasa cuando las cámaras se van? Quedan los sujetos intervinientes frente al desamparo, la impotencia y la falta de respuestas.

Acuse de recibo: algo hay que hacer

Del mismo modo que los medios masivos de comunicación y la opinión pública (o quizá por ello mismo) se "inquietaron" por los hechos de violencia en las escuelas (lo llamen de tal o cual manera y lo representen exageradamente o no), también los funcionarios públicos han decidido, de un tiempo a esta parte, tomar cartas en el asunto poniendo en vigor leyes, resoluciones, protocolos o guías para intentar abordar -desde distintas ópticas y con distintos argumentos- la cuestión de la violencia, los conflictos y la complejidad de lo social en la escuela. La política pública educativa en Argentina se ha traducido en instrumentos que abordan la problemática de la violencia desde distintas acepciones, manifestaciones o consideraciones. No hay un discurso único sobre qué se entiende, en el Estado, por violencia en las escuelas ni cómo se debe intervenir. Antes bien nos

topamos con un conjunto discursivo (Verón, 1996) que toma para sí la potestad de indicar a docentes y directivos cómo orientar la gestión en las instituciones y la práctica en las aulas con el objetivo de reducir la incertidumbre sobre no saber qué hacer cuando el desborde, el maltrato, la agresión, los gritos o los puños invaden los espacios de socialización infanto-juvenil en los que en otros momentos históricos la tecnología del látigo y la ideología del terror eran suficientes para que niños con las cabezas rapadas y niñas con sus cintas argentinas (Sarlo, 1997) se pararan al lado de sus pupitres y dijieran a coro: "Buenos días, Señorita".

Vamos a compartir a continuación algunas consideraciones fundamentales extraídas de una investigación⁷² acerca del discurso del Estado Argentino sobre qué debe hacer (y que no) la escuela ante casos de violencia, maltrato, abuso o excesos que involucren a actores de la comunidad educativa -sean docentes, alumnos, padres, auxiliares u otros- que encontramos desplegado en una serie de guías y protocolos que sugieren intervenciones y/o indican los pasos a seguir cuando situaciones de violencia suceden (o son conocidos) en los establecimientos educativos. La formalización de este tipo de iniciativas es reciente: la más antigua de las guías provinciales consultadas data de 2007 y en 2014 se ha distribuido una Guía Federal en toda la Argentina⁷³.

⁷² La investigación, de mi autoría, se titula "Violencia en/de/hacia las escuelas. Un análisis de las guías y los protocolos de intervención en situaciones complejas de la vida escolar" concluida en febrero de 2015 (mimeo).

⁷³ El documento elaborado a nivel nacional fue denominado "*Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*", editado por el Ministerio de Educación de la Nación, y aprobado por el Consejo Federal de Educación. Fue diseñado "federalmente con el fin de ofrecer a las y los docentes una orientación que les permita diseñar estrategias para una convivencia democrática que respete el cuidado de todas las personas".

Sabemos que varios países han concretado o están en vías de hacerlo iniciativas de orden similar incluso en colaboración con ONGs y otras instituciones que dedican su tarea a la promoción de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Prácticas de no-violencia

En la Fundación Sociedades Complejas venimos desarrollando en las instituciones educativas el concepto de prácticas de no-violencia que creemos podría ser considerado como un principio rector para la prevención y la intervención en la problemática que nos convoca. En las Guías analizadas en nuestra investigación aparece tímidamente. La idea de *no-violencia* considera la posibilidad de lograr transformaciones políticas y sociales sin necesidad de emplear la violencia, pero no niega su latencia. En la práctica, implica desarrollar protestas 'simbólicas' y actos de cooperación. Su principal referente fue Mahatma Gandhi (1869-1948) y luego inspiró la lucha de Martin Luther King Jr. y la comunicación no-violenta de Marshall Rosenberg (2006). En el protocolo de la provincia de Neuquén, leemos a propósito de la denuncia que debiera realizar un docente por un hecho de maltrato infantil ocurrido fuera de la escuela:

“Es importante que esta acción [la denuncia del docente] sea parte de un procedimiento institucional, transmitiendo así un mensaje claro respecto de la no-violencia y respeto por los derechos de niños, niñas y adolescentes”.

Aquí se coloca en un espacio constructivo una norma y se la resitúa (la denuncia) como un hecho pedagógico. Como decíamos anteriormente, no sirve de mucho que una vez

resuelta la urgencia, la vida escolar continúe como si tal cosa pues de esa forma el paradigma punitivo hegemonizará las relaciones interpersonales en la escuela y no se estará haciendo ninguna apuesta ni por la convivencia ni por la construcción de vínculos sanos sostenibles en el tiempo. "Te portas mal, te sanciono" sería el *leitmotiv* de la posición que se rige por la amenaza y el miedo. Allí no hay una moral sobre obrar bien sino solo la carga colocada en el castigo que nos hace reprimir un impulso violento por temor. Una psicóloga especialista en vínculos familiares en la presentación de su libro llamado *¿Por qué es tan difícil ser padres hoy?* aseguró que "el castigo es el fracaso del límite"⁷⁴.

Entonces, la escuela será una institución 'alerta' pero que no descuidará, según la normativa lo indica, su misión primordial que es pedagógica y no de vigilancia. Puesto que esa vigilancia se estaría ejerciendo, en última instancia, sobre la red de relaciones del niño, niña o adolescente *externas* a la escuela (familiares, entre otros). O sea, no nos estamos refiriendo a la vigilancia, el control o el castigo al "alumno" cuyo cuerpo será disciplinado por la escuela que es un dispositivo para tal fin; sino a aquella vigilancia que excede esas operaciones - cuestionadas, cuestionables o no- y que la instituyen en un centro de control "a favor de la infancia" (y no piensa a los niños, niñas y adolescentes en singular que, reiteremos, son sujetos *de y con* derechos).

⁷⁴ Nos referimos a Messing, C. (2012): *¿Por qué es tan difícil de ser padres hoy?*. Buenos Aires: Noveduc. La presentación de la obra se realizó en abril de 2012 en la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, en La Rural.

La voz de los chicos

Hay otras dos cuestiones que se revelan como salientes y tienen que ver con los testimonios que prestan los alumnos. Las guías nos instan a *escucharlos* y *creerles* como condición de posibilidad que sostiene desde lo discursivo una accionar adulto que respete sus derechos. Que se insista una y otra vez en el deber de los adultos de confiar en lo que dicen y brindarles un espacio especial para poder expresarse hace más palpable tanto discursiva cuanto programáticamente un derecho (ley) que no por ser repetido por muchos, o aún repetido muchas veces, ha sido llevado a la práctica hasta hoy. Sin duda, uno de los contenidos más trascendentes de la Convención Universal de los Derechos del Niño es que en su artículo 12º inc. 1 establece el derecho de los niños a ser escuchados y a manifestar su opinión libremente, siempre de acuerdo con su madurez y posibilidades. En este sentido, Figueredo indica que en los procesos judiciales "es obligación de quienes tiene el deber de escuchar, el tomar las precauciones necesarias para atender al marco en que el niño se manifiesta".⁷⁵

La justicia va tomando nota del niño como sujeto de/con derecho/s, la educación también. No es suficiente, pero en otras épocas en que los maestros estaban habilitados para pegar a un niño, hubiera sido impensado que el ser escuchados tuviera fuerza de ley. Y que el (in)consciente colectivo aceptara de buena gana que niños, niñas y adolescentes tienen voz...⁷⁶.

⁷⁵ Figueredo, Ana del Carmen: "Derecho del niño a ser oído y participar en los procesos judiciales" (s/d). Fuente:

www.juscorrientes.gov.ar/informacion/publicaciones/publicaciones.php

⁷⁶ La tentación de escribir "tienen voz y voto" me lleva a una digresión: en la Argentina está vigente desde 2012 la llamada "Ley del voto joven" que habilita a las personas de

Esto no quiere decir que efectivamente sean escuchados siempre o por todos los adultos a los que se acercan, pero sí que van mutando las concepciones que otrora los negaban como sujetos y les obligaban a vestir pantalones cortos hasta no "entrar en la adultez". Las marcas de la niñez asumen hoy otros ropajes.

La expresión como acto pedagógico

Aquellas acciones que impulsan y sostienen espacios para la expresión de las ideas y los sentimientos son indisociables del acto pedagógico. El ejercicio de la palabra, la posibilidad de expresarse (aún -o sobre todo- cuando lo que deseen manifestar los alumnos sea su disconformidad con dichos o decisiones de los docentes) es en sí mismo un hecho educativo, en el sentido que permite conocer al otro y a uno mismo. Acercarme como adolescente a lo que me pasa y a lo que le pasa al otro es sustancial para prevenir el desborde. Esto no implica que todas las violencias puedan dirimirse a través del diálogo; muchas veces otros procesos son necesarios. Por ejemplo, la mediación es una estrategia de intervención para la resolución de los conflictos que se fomenta en muchas ocasiones. Hay momentos en que los usos de la palabra marcan los bordes de lo que se puede y lo que no; imprimen el sentido de libertad al establecer un límite.

Personas, grupos e instituciones que creen (y fomentan) la palabra y el diálogo empoderan a sus actores y se abren un camino hacia prácticas de no-violencia. Corea (2004) recuerda que "Martín Buber decía que el mundo crea en nosotros el

16 y 17 años a ejercer su derecho al voto en las elecciones (Ley Nacional de Ciudadanía Argentina N° 26774).

espacio donde recibirlo" pero que seremos cada uno de nosotros los que definamos el modo en que le damos lugar al mundo. Dicho de otra forma: la semióloga Corea define la subjetividad como "la serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo" (ob. cit.). Diremos pues que si esas operaciones están atravesadas por la palabra y el diálogo, los dispositivos escolares en los que nos desempeñamos podrán ser algo más y otra cosa que normalización, disciplina, violencia, distancia... o silencio. Reformulando la frase de Giberti (2011) que inaugura la introducción de este trabajo, cuando las instituciones hablan lenguajes de emancipación, inclusión, libertad y respeto... las violencias, no siendo silenciadas, se hacen evidentes. Y al ser(nos) evidentes nos imponen intervenir en ellas. Quizá el mérito (aunque relativo por sus formas y objetivos) de poner en la agenda pública algunas escenas de violencia por parte de los medios de comunicación sea que, tanto en el nivel gubernamental como en las instituciones educativas en su conjunto, la violencia cada vez podrá ser menos silenciada.

Referencias

- Agamben, G. (2010). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Antelo, E. y Aleu, M. (s/f). Autoridad. Acción y autonomía. Recuperado en febrero de 2015 de: <http://goo.gl/z4kWeV>
- Auyero, J. y Berti, M. F. (2013). La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense. Buenos Aires: Katz Editores.
- AA.VV. (2010). *Relevamiento cuantitativo sobre violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: ONE, Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado en diciembre de 2014 de: <http://portal.educacion.gov.ar/elministerio/files/2013/07/ONE2010.pdf>
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.

Blaya, C. y otros (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. En *Revista de Educación*, 339, pp. 293-315.

Bleichmar, S. (2010). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc. Trabajo original publicado en 2008.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2013). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós. Texto original publicado en 2004.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.

Daroqui, A. y Guemureman, S. (2001). *La niñez ajusticiada*. Buenos Aires: Del Puerto.

Ford, A. (1994). *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*. Buenos Aires: Amorrortu.

Foucault, M. (2013). *El orden del discurso*. México: Tusquets.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI. [Versión iBooks].

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Freud, S. (1930). El malestar en la cultura. En *Obras Completas - Volumen XXI*. Buenos Aires: Amorrortu.

Furlán, A., Pasillas Valdez, M., Spitzer, T. y Gómez Nashiki, A. (Comps.) (2010). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc.

Giberti, E. (Coord.) (2011). *Prácticas para asistir y defender a niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Programa Las Víctimas con las Violencias.

Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad*. Buenos Aires: Noveduc.

Janin, B. (2002). Las marcas de la violencia, los efectos del maltrato en la estructuración subjetiva. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, 33/34, 149-171.

Kaplan, A. (2013). Escuelas violentas...¿o violentadas?. *Revista Novedades Educativas*, 275, 6-7.

Kaplan, A. (2014). Ni buenos ni malos: nos/otros y las violencias. Aportes desde el campo de la comunicación y la cultura. *Revista Actualidad Psicológica*, Año XXXIX, 429, 21-24.

Kaplan, A. y Berezán, Y. (Comps.) (2014a). *Hablemos de violencia. Problemas sociales que atraviesan las escuelas. Desafíos para docentes, padres y alumnos*. Buenos Aires: Noveduc.

Kaplan, A. y Berezán, Y. (Comps.) (2014b). *Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas. Experiencias con docentes, padres y alumnos*. Buenos Aires: Noveduc.

Medina, J. (2006). *El malestar en la pedagogía*. Buenos Aires: Noveduc.

Menéndez Benavente, Isabel (2006). *Adolescencia y violencia: ¿crisis o patología?* [versión electrónica]. Asturias. Recuperado en enero de 2015 de: www.galanet.eu/dossier/fichiers/adolescencia_y_violencia.pdf

Noel, G. [et. al.] (2009). *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación – UNSaM.

Noel, G. y Álvarez, M. (s/f): *Hacia una comprensión rigurosa de la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado en diciembre de 2014 de: <http://goo.gl/AkG9B1>

Onetto, F. (2011). *La escuela tiene sentido*. Buenos Aires: Noveduc.

Onetto, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia*. Buenos Aires: Noveduc.

Rosenberg, M. (2006). *Comunicación no-violenta*. Buenos Aires: Gran Aldea.

Salazar Vargas, C. (1995). La definición de política pública. *Revista Bien Común*, vol. 18, 209, 47-52.

Sarlo, B. (1997). Cabezas rapadas y cintas argentinas. *Revista Prismas*, 1, 187-1991.

Serres, M. (2012). *Pulgarcita*. Buenos Aires: FCE.

Sontag, S. (2005). *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires: Alfaguara.

Steindl, N. (2014). ¿Qué subyace a los episodios de violencia? *Debate sobre el hostigamiento*. Buenos Aires: Sociedades Complejas. Recuperado en enero de 2015 de: <http://goo.gl/LPFcUZ>

Verón, E. (1996). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa. Texto original publicado en 1988.

"La inclusión educativa en la formación docente"

Martín Legarralde

Introducción

La inclusión educativa se ha convertido en un imperativo para toda América latina. Se trata de un propósito que nuestras sociedades han asumido desde hace mucho tiempo, al calor de la conformación de los Estados nacionales, y que en su origen estuvo relacionado con la expansión de la escolaridad obligatoria.

Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? La idea más habitual es que la inclusión educativa se refiere a que puedan acceder a la escuela los niños, niñas y jóvenes que tradicionalmente no podían ingresar en ella por distintas razones: por su localización geográfica, por la incidencia de factores de desigualdad social, de género, étnicos, etc.

En este aspecto, América Latina ha experimentado avances significativos a lo largo del siglo XX, en una tendencia que ha sido común a todo el mundo occidental (Hobsbawm, 2006). Si bien aún la universalización de la escolaridad obligatoria no es una meta conquistada, la acelerada ampliación del acceso a la educación de niños, niñas y jóvenes ha dado lugar a nuevas reflexiones sobre el imperativo de la inclusión educativa.

La discusión reciente sobre la inclusión educativa en la región se ha expresado en términos de permanencia y egreso de los estudiantes de la educación obligatoria. En la medida en que se ha expandido el acceso a los sistemas educativos, la siguiente

preocupación ha sido cómo garantizar condiciones igualitarias para que todos los estudiantes puedan permanecer en la escuela y finalizar sus estudios obligatorios.

En este sentido también se han registrado avances crecientes. Se ha ampliado la cantidad de años de duración de la educación obligatoria y la mayoría de los países de América Latina han puesto en marcha políticas que tienden a mejorar la continuidad y la finalización de los estudios.

Ahora bien, ¿se trata de experiencias educativas que alojan los intereses, valores y pautas culturales de todos los niños, niñas y jóvenes? O a la inversa: ¿es inclusiva una educación que impone un patrón cultural único y desvaloriza los demás?

Cada vez es más evidente que la preocupación por la inclusión educativa es a la vez una preocupación por la enseñanza. Y por lo tanto, debemos volver a pensar la formación de nuestros docentes, fortaleciendo las capacidades para reflexionar sobre el modo en que las prácticas pedagógicas cotidianas incluyen o excluyen a niños, niñas y jóvenes de distintos sectores sociales y grupos culturales.

Junto con este énfasis en una reflexión pedagógica sobre la inclusión educativa (que podríamos denominar una formación docente *para* la inclusión), se vuelve cada vez más importante pensar y trabajar sobre la inclusión educativa *en* la formación docente.

Desde hace décadas, la formación de nuestros maestros y profesores se realiza en el nivel superior. Se trata de un nivel educativo que no es obligatorio en ningún país de la región y que, por lo tanto, aborda de una manera diferente la cuestión de la inclusión educativa.

La inclusión en la formación docente de nivel superior se encuentra entonces, atravesada por la tensión entre la amplitud en el acceso, la permanencia y el egreso, o por mecanismos de acceso y permanencia en la formación docente que no se encuentren sesgados por factores de desigualdad social, económica, de género, étnicas, etc.

La formación docente se halla, entonces, en el centro de las encrucijadas sobre la inclusión educativa. ¿Qué enseñar? ¿Cómo hacerlo? ¿Quiénes son los que enseñan? ¿Qué tensiones atraviesa nuestro saber pedagógico, el de los nuevos y los viejos docentes frente al imperativo de la inclusión educativa?

La inclusión educativa en la formación docente en perspectiva histórica

El concepto de "inclusión educativa" es históricamente reciente. Sin embargo, aquello que designa ha sido objeto de disputa y preocupación de los pedagogos durante siglos. En América Latina, la cuestión de quiénes pueden enseñar y a quiénes pueden hacerlo formó parte de los combates culturales del siglo XVIII y atravesó las controversias del período emancipatorio.

En el proceso de formación de los Estados nacionales, la construcción de sistemas educativos trajo consigo la definición de quiénes podían ejercer el oficio de enseñar. Con ritmos diversos, se fue produciendo un desplazamiento de los docentes prácticos, aquellos que enseñaban como un segundo oficio, los maestros idóneos, por los docentes con título, que se habían formado especialmente para la labor docente. Para ello fue necesaria la creación, expansión y consolidación de un

subsistema de formación de docentes que le otorgara homogeneidad y regularidad a dicha formación.

En muchos países de América Latina la consolidación de un cuerpo docente especialmente formado y preparado para esa tarea se produjo sobre la base de las Escuelas Normales. El "normalismo" designó en principio, un modelo de formación docente fuertemente relacionado con la formación de los sistemas educativos nacionales. Su expansión estuvo relacionada con las necesidades de sistemas educativos cada vez más amplios y consolidados, lo que hizo que las Escuelas Normales se convirtieran en instituciones que garantizaban el acceso a un trabajo en el ámbito estatal, estable y con un creciente prestigio social.

A esto se agregó que, en muchos países, esta expansión acelerada de los sistemas educativos nacionales, impulsó a los Estados a la contratación de mujeres para la labor docente ya que se trataba de una fuerza de trabajo más económica. Por su parte, la formación como maestras se convirtió en una de las opciones que permitía una vía de ascenso social, frente a las alternativas del servicio doméstico o la dependencia del varón en el seno de la familia. Esta conjunción de factores hizo que la profesión docente fuera predominantemente femenina, y que las Escuelas Normales tendieran a reclutar sobre todo, a mujeres provenientes de los sectores populares urbanos.

Este fenómeno, que se ha denominado "feminización" del trabajo docente, permite describir una de las primeras tensiones en relación con la inclusión educativa en la formación docente: si por un lado, las Escuelas Normales se convirtieron en una alternativa que posibilitaba el ascenso social de las mujeres de los sectores populares, por otra parte, consolidaron una situación de subordinación de las mujeres en los sistemas

educativos nacionales, ya que el salario que recibían era por lo general bastante menor que el que correspondía a los varones y porque los cargos de dirección de las escuelas y la conducción de los sistemas educativos estuvieron reservados durante mucho tiempo para los varones.

Este proceso registra algunas excepciones. Quizás una de las más importantes resida en las Escuelas Normales Rurales mexicanas, que estuvieron en su origen, muy identificadas con las posiciones ideológicas de la Revolución Mexicana y se relacionaron con la expansión de la educación rural. Dado el escenario de confrontación social que caracterizó al período post-revolucionario, el normalismo rural mexicano fue predominantemente masculino, porque se esperaba que los maestros rurales tuvieran que hacer frente a situaciones de tensión, instalar escuelas en regiones y comunidades que se resistían a la educación laica o a la imposición del español como lengua obligatoria (Vaughan, 2001).

Con la consolidación del normalismo en la primera mitad del siglo XX, se fue produciendo también la conformación de las nuevas clases medias urbanas. El magisterio fue una de las fuentes que alimentó esta conformación, haciendo cada vez más frecuente que los maestros se consideraran parte de los sectores medios, y se diferenciaron de los trabajadores manuales, industriales y asalariados en general.

Esto explica por qué -salvo excepciones- la sindicalización a gran escala de los colectivos docentes en América latina haya sido tardía, y se comience a producir desde mediados del siglo XX (Palamidessi y Legarralde, 2006).

Las Escuelas Normales consolidaron una identidad docente que distinguía a los maestros de otros grupos sociales, generando sus propios mecanismos (muchas veces no explícitos) de selección

y reclutamiento (Ferreira, 2007). Frente a su origen inclusivo, las Escuelas Normales se fueron volviendo cada vez más "excluyentes" y selectivas.

Esta tendencia se volvió cada vez más problemática a medida que se fue produciendo una expansión de la educación secundaria y superior a lo largo de las décadas de 1950 y 1960. En las últimas cuatro décadas del siglo XX la formación docente fue pasando al nivel superior en casi toda América Latina, consolidando una concepción según la cual el saber pedagógico había adquirido una gran complejidad que ya no se podía abordar desde la educación secundaria.

Este pasaje al nivel superior se produjo a través de distintos tipos de instituciones: la conformación de instituciones nuevas, institutos o escuelas superiores; la puesta en marcha de carreras de magisterio y profesorado en las Universidades que ya existían; y la creación de Universidades Pedagógicas que incluyeron la función de formar docentes.

Una nueva tensión caracterizó entonces a la formación docente en relación con la inclusión: a medida que se expandía el acceso a las Escuelas Normales, al ritmo del crecimiento general de los sistemas educativos nacionales, la formación docente se volvía cada vez más masiva y se comenzaban a ensayar mecanismos de limitación del acceso basados en el mérito.

Desde las últimas décadas del siglo XX se han implementado distintas regulaciones al acceso y al egreso de la formación docente. Exámenes y otras evaluaciones, cupos y becas funcionan como mecanismos de selección basados en el mérito. Sin embargo, también están sujetos a instancias más sutiles o menos evidentes de selección, sesgadas por la condición social de los aspirantes a la docencia.

En la actualidad el panorama es complejo. La formación docente asume el imperativo de formar para la inclusión, es decir, de formar a maestros y profesores para que garanticen que todos los niños, niñas y jóvenes tengan un lugar legítimo en el sistema educativo. Sin embargo, la propia formación docente sigue atravesada por sus viejas tensiones. No ha podido equilibrar del todo la desigualdad de género, a pesar de que cada vez es más frecuente encontrar perspectivas críticas de género en la formación pedagógica de los docentes. Asimismo, la formación docente se debate entre una necesidad de ampliación del acceso (dado que en muchos países de la región se han reducido las expectativas sociales depositadas en el magisterio) y crecientes mecanismos de selección por el mérito académico.

Incluir en la formación docente

¿Quiénes acceden a la formación docente en América Latina hoy? Como hemos mencionado, con algunas excepciones, la actividad docente se ha constituido como una tarea predominantemente femenina. Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX, este fenómeno se ha ido moderando, con la incorporación creciente de varones que permiten encontrar, en la actualidad, una situación un poco más equilibrada. Sin embargo, el fuerte argumento culturalmente instalado, sobre la supuesta inclinación "natural" de las mujeres a la crianza y al cuidado de los niños aún incide en las elecciones de los y las jóvenes al momento de optar por la carrera docente.

Por otra parte, el trabajo docente en gran parte de América latina ha atravesado una fase de deterioro de las condiciones de trabajo en el contexto de las crisis de fines del siglo XX y comienzos del XXI, con la consecuencia de que dejó de ser vista

como una alternativa de ascenso social deseable para los sectores medios. En el marco de la crisis de los Estados nacionales, las políticas neoliberales de achicamiento de los Estados y las críticas provenientes del campo político y académico a las instituciones estatales hicieron que la formación docente se convirtiera en una alternativa devaluada frente a otras trayectorias profesionales y laborales.

Pero si nos imaginamos que la escuela debe ser el espacio para la transmisión de lo "común" de una sociedad, la formación docente debe ser el espacio de formación común de los maestros y maestras para esa transmisión. Esta cuestión es particularmente importante si pensamos el curriculum como aquella selección de elementos de la cultura que una sociedad considera que vale la pena legar a las nuevas generaciones. En la medida en que esta selección cultural no es el resultado de un consenso o un acuerdo, sino el resultado de una disputa o una confrontación, el curriculum también porta las relaciones de poder que atraviesan y organizan a la sociedad.

Ahora bien, los encargados de concretar ese proceso de transmisión, los docentes, no son agentes neutrales frente a las disputas que se producen en relación con esa selección de la cultura. Son parte de los grupos y actores sociales con intereses específicos en valorar ciertos aspectos de la cultura, y a la vez son quienes le dan forma a ese proceso de transmisión.

Por ejemplo, ¿qué lugar ocupa un docente, cuya lengua materna es el aymara, en un sistema educativo que establece que la educación obligatoria debe dictarse en español? En este punto, la formación docente es también una intervención en los procesos de disputa por el curriculum, por decidir qué aspectos de la cultura van a ser valorados para ser transmitidos a las siguientes generaciones.

Teniendo en cuenta esta complejidad, es posible pensar en qué consisten las políticas que en los últimos años, se han llevado a cabo en América latina para trabajar sobre la inclusión en la formación docente. En primer término, muchas de las políticas de la región parecen encaminadas a pensar más en la inclusión educativa a través de la formación docente, que en la inclusión en la formación docente misma. Esto quiere decir que se priorizan políticas que tienen que ver con la configuración de los cuerpos docentes a partir de su formación (y utilizando las instituciones de formación como ámbitos de reclutamiento y selección), en lugar de "abrir" la formación a diversos grupos y sectores de la sociedad.

Esto hace que encontremos distintos mecanismos que vuelven más restrictiva la formación docente. Se trata de mecanismos como la aplicación de evaluaciones selectivas al ingreso de la formación (o a la finalización del nivel inmediatamente anterior, que es la educación secundaria, y que tienen consecuencias selectivas para acceder a la formación docente), evaluaciones en el egreso de la formación docente que permiten acceder a la habilitación para el desempeño de la actividad, y sistemas de selección a lo largo de la formación que buscan que sólo aquellos que logran sortear esos obstáculos estén en condiciones de ejercer la docencia. Estas políticas se relacionan con sistemas de evaluación e incentivos a los docentes en ejercicio, como uno de los mecanismos privilegiados para el mejoramiento de la enseñanza.

Sin embargo, esta fuerte selectividad es convergente con los procesos de selección curricular, que, como ya dijimos, expresan una estructura de relaciones de poder. En este sentido, la selectividad de la formación docente basada en el doble argumento de que es necesario premiar el "mérito" y que es necesario contar con los "mejores" maestros, refuerza dicha

estructura de poder, que es considerada como el parámetro para seleccionar. De ese modo, quienes llegan a desempeñarse como docentes, son también quienes están en mejores condiciones de responder a la estructura de poder que se les impone.

Obviamente, no se trata de negar valor al mérito, ni considerar que debemos empobrecer nuestras aulas con maestros y maestras mal preparados, sino de evitar que la selección de los docentes se produzca por criterios que reproducen las desigualdades sociales y culturales. Y esto sólo puede hacerse si se atiende a la inclusión en la formación docente.

Formar docentes para la inclusión

Otra dimensión del desafío que enfrentan nuestros sistemas educativos reside en formar docentes *para* la inclusión. Es decir, transmitir saberes pedagógicos que preparen a nuestros futuros docentes para asumir un posicionamiento comprometido con la inclusión plena de todos los niños, niñas y jóvenes en nuestros sistemas educativos.

Se trata, por una parte, de precisar estos nuevos saberes. Si los sistemas educativos latinoamericanos solo se plantearon recientemente la necesidad de garantizar que todos los ciudadanos accedan y completen la educación obligatoria, los saberes pedagógicos que nos permiten pensar cómo hacerlo aún se encuentran en desarrollo. En este sentido, nuestros sistemas educativos aún se están desprendiendo de procedimientos, prácticas e instituciones del pasado, que estaban centradas en seleccionar, excluir o segregar: una educación diferenciada para niños y niñas; para

hispanoparlantes o para hablantes de lenguas originarias; para hijos de sectores trabajadores o niños de clases medias y altas.

Esas claves organizadoras de nuestras tradiciones educativas también dieron lugar a la formación de posiciones docentes acordes. Nuestros maestros y profesores fueron formados para seleccionar, clasificar y segregar. ¿Es posible hacer frente con aquellos saberes al desafío de la inclusión, en el que se espera que todos los niños, niñas y jóvenes aprendan?

Sin dudas se trata de nuevos saberes complejos. Por una parte, suponen que nuestras instituciones formadoras asuman un compromiso político con la inclusión educativa, y a partir de allí, que se propongan formar a los nuevos docentes en un posicionamiento inclusivo: el trabajo docente es enseñar a todos y todas de manera que tengan las mejores oportunidades para aprender.

Pero también se trata de desarrollar saberes pedagógicos para las nuevas situaciones derivadas de esos desafíos. Las aulas se han vuelto heterogéneas. O mejor dicho, cada vez asumimos con más claridad la heterogeneidad en nuestras aulas. La multiculturalidad, la diversidad de géneros, la mixtura de sectores sociales en las escuelas no son, como lo fueron en el pasado, un obstáculo para la enseñanza. Por el contrario, son la consecuencia de los objetivos políticos de nuestros sistemas educativos.

Aquí se abre una agenda de producción de conocimientos. Existen cada vez más investigaciones, estudios y producciones en el campo de la pedagogía, la didáctica, la sociología de la educación, que nos permiten contar con herramientas para abordar la heterogeneidad como un factor que favorece la enseñanza. Pero necesitamos producir más conocimiento y con mayor complejidad. La educación intercultural es una política

cada vez más extendida en nuestros países. La puesta en marcha de un conjunto heterogéneo de nuevas instituciones tendientes a generar condiciones de escolarización para grupos sociales que estaban excluidos también requiere investigaciones, estudios y producción de conocimiento.

La rica tradición del pensamiento pedagógico latinoamericano en el campo de la educación popular puede ser un buen punto de apoyo para la producción de estos nuevos saberes. Será necesario reflexionar sobre cómo partir de la realidad de los sectores excluidos para que su inclusión en los sistemas educativos no se produzca a costa de la anulación de su cultura. Muchas experiencias se han producido en nuestro continente, aunque permanecieron en los márgenes de nuestros sistemas educativos. Será una buena oportunidad para explorar su abordaje en términos sistemáticos, en el marco de políticas públicas universales.

De manera simultánea, la velocidad de las transformaciones en curso nos obliga a pensar en cómo involucrar estos nuevos conocimientos y saberes sobre la inclusión educativa en la formación de las próximas generaciones de docentes. La formación docente no podrá ser imaginada ya como un sistema que afirma su identidad en su diferenciación del resto del sistema educativo, sino que deberá apoyarse en un compromiso cada vez más intenso con las instituciones para las que forma. Será imprescindible que nuestras instituciones formadoras aprendan de manera permanente de lo que sucede en los otros niveles educativos, que reflexionen sobre ello y que produzcan nuevos saberes para la inclusión, y que en ese proceso involucren a los docentes en formación.

Conclusión

La formación docente es una tarea de nuestros sistemas educativos en donde se ponen en juego aspectos clave de la inclusión educativa. Esta relevancia ha ido en aumento, a medida que hemos comprobado que la inclusión educativa no solo implica garantizar condiciones sociales para que los niños, niñas y jóvenes concurren a la escuela, sino que tiene que ver con revisar el patrón cultural dominante, que funciona como parámetro para definir inclusiones y exclusiones.

En la medida en que ese patrón cultural dominante se agrieta, se debilita, se amplía o directamente es desafiado y confrontado, también se pone en juego quiénes son y qué hacen los docentes, es decir, aquellos agentes encargados de llevar adelante los procesos de transmisión de ese patrón cultural.

En este capítulo hemos tratado de enunciar algunas de las principales preguntas que se abren en el presente a medida que asumimos la necesidad de la inclusión educativa. ¿Quiénes son los futuros docentes? ¿De dónde vienen? ¿Cómo son reclutados por el Estado? ¿Qué incidencia tiene este proceso de conformación de un cuerpo de enseñantes sobre la inclusión educativa?

Otro conjunto de preguntas tiene que ver con qué tipo de saberes ponen en juego al momento de ejercer su tarea. ¿Es posible cumplir con el imperativo de la inclusión educativa a partir de nuestros saberes pedagógicos tradicionales? ¿Qué otros saberes y conocimientos tenemos disponibles para llevar adelante nuestra tarea docente? ¿Qué saberes deberemos

producir en los próximos años? ¿En base a qué experiencias podríamos generarlos?

Nos encontramos en medio de un proceso histórico abierto. Nuestros sistemas educativos han puesto en tela de juicio sus patrones culturales dominantes, en algunos casos, como resultado de gobiernos populares que han tenido la voluntad política de encarar esta tarea, y en otros casos, como producto de luchas sociales de larga duración que comienzan a fracturar aquello que teníamos asumido.

En muchos países de la región emergen nuevos actores de la política educativa: estudiantes, comunidades indígenas, movimientos sociales, grupos feministas y organizaciones magisteriales. Sus agendas comparten una clave: la inclusión educativa de quienes estaban excluidos no puede ser resuelta solo con el acceso a las escuelas y las aulas; implica también una discusión sobre los fundamentos de los patrones culturales que transmiten nuestros sistemas educativos. Para que esa discusión dé lugar a nuevas prácticas, es necesario que la formación docente asuma plenamente el imperativo de la inclusión educativa.

Referencias

Alliaud, Andrea (2007) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

Alves Duraes, Sarah Jane (2009) "Aprender a ser maestro/a en las escuelas normales de Brasil y España en los ochocientos". En: *Cadernos de Educacao*. FaE/PPGE/UFPel.

Draghi, María José; Legarralde, Martín; Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro (2015) "Ejes para una historia de los docentes en América Latina". En: *Revista Teoria e Prática da Educacao*, v. 18, n.1, p. 09-21.

Espinosa Hernández, A. (2006) *La institucionalización de la escuela rural mexicana y la sindicalización del magisterio en San Luis Potosí, 1921 – 1943*. Tesis de Maestría en Historia. El Colegio de San Luis.

Ferreira, Marcia Ondina Vieira (2007) Notas sobre as relacoes entre intentidade e sindicalismo docentes. *Educ. Soc.*, Vol. 28. p. 377-399.

Hobsbawm, Eric J. (2006) *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.

Palamidessi, Mariano y Legarralde, Martín (2006) "*Sindicalismo docente, gobiernos y reformas educativas en América Latina y el Caribe: condiciones para el diálogo*". Banco Interamericano de Desarrollo.

Vaughan, Mary Kay (2001) *La política cultural en la revolución: Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930 – 1940*. México: CFE.

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 centrar 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.

La inclusión en el multiculturalismo y la migración

M^a Ángeles Llorente Cortes

Hemos aprendido a volar como los pájaros, a nadar como los peces; pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir juntos como hermanos. M.Luther King

A.- POLITICAS DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN

Cada persona y cada grupo humano percibe las realidades sociales de formas muy distintas. Esta percepción está condicionada por múltiples factores que han influido en las concepciones de lo que somos nosotros y lo que son los otros. Desde las concepciones racistas a las fobias culturales han pasado siglos de historia y de pensamiento que han intentado de-construir los imaginarios colectivos que los sustentan. Sin embargo las conductas clasistas, xenófobas y racistas perduran en amplios sectores de las poblaciones y no siempre las intervenciones políticas, sociales y educativas han ido en la línea de combatirlas con firmeza. Seguimos utilizando lenguajes, representaciones y prácticas que contribuyen al mantenimiento de la discriminación y la desigualdad social ya sea por cuestiones de clase, culturales o étnicas.

En el caso de las migraciones, los clichés sociales de la “invasión”, “la ilegalidad versus delincuencia”, “pérdida de derechos laborales”, “competitividad por los puestos de trabajo”, “amenaza de la identidad cultural”, continúan plenamente vigentes, amplificadas por los grandes medios de comunicación de masas que juegan un rol fundamental como formadores de opinión. En el mejor de los casos los discursos de pluralidad e inclusión no van acompañados de medidas que permitan superar la tendencia al asimilacionismo, la guetización y el

sincretismo cultural. Los nuevos discursos pluralistas que reconocen la sociedad como multicultural, valorando la contribución de los inmigrantes al crecimiento y desarrollo, promoviendo el respeto a la diversidad cultural y hasta incluso garantizando derechos de igualdad formal, **se olvidan por completo de cuestionar las estructuras de poder que producen y mantienen las condiciones materiales y simbólicas de desigualdad y exclusión social.**

Promover cambios sustanciales en las políticas de inclusión se hace imprescindible. Las personas que migran han de ser ciudadanos de pleno derecho en las sociedades que viven. Se han de desarrollar marcos normativos que regulen los derechos sociales, políticos, económicos, sociales y culturales de las personas migrantes garantizando su acceso a todos los servicios sociales: educación, sanidad, justicia, trabajo digno y calidad, pensiones, etc..., en condiciones de igualdad con el resto de la ciudadanía. Toda persona migrante sea trabajador temporero, pensionista, inversor, científico, deportista, artista, paciente bajo tratamiento médico, académicos, estudiantes, asilados y refugiados, etc, debe tener garantizados todos los derechos que como persona le corresponden y que están reconocidos en la declaración universal de los derechos humanos.

Es imposible promover la inclusión de las personas migrantes o cualquier otro grupo humano en desventaja social con políticas y actuaciones que sólo se dirijan a ellas. **La inclusión ha de ser un trabajo comunitario.** Se han de impulsar acciones dirigidas a todos los sectores de la población que ha de acoger, aceptar y convivir con diferentes identidades personales y colectivas sean migrantes o autóctonas. La cohesión social y la justicia social afectan a todas y cada una de las personas que integran la sociedad y han de ser estas las que protagonicen los procesos de convivencia inclusiva. Estos procesos pasan por el cuestionamiento y relativización individual y colectiva de las

propias creencias y convicciones y por el cuestionamiento del orden socioeconómico establecido, en el que los sectores dominantes y su dinámica de mercado son agentes fundamentales en la producción de desigualdad y exclusión.

La inclusión y no sólo de personas migrantes va directamente vinculada a la justicia social. Justicia social que podemos definir como el conjunto de condiciones que permiten a las personas desarrollar todas sus capacidades y potencialidades en libertad y disfrutar de todos sus derechos personales y sociales en igualdad. Reconocer al otro como persona sujeto de derechos nos lleva a la necesidad de identificar los ejes estructurales (económicos, sociales y culturales) que sustentan relaciones de dominación, subordinación y opresión, y planificar estrategias para combatirlos. Normalmente la exclusión afecta a personas inmigrantes pobres, de las capas más bajas de las clases populares, sin oficios cualificados y que proceden de países menospreciados. No sucede lo mismo con las que proceden de capas medias y altas, con alta cualificación profesional y alto nivel cultural, aunque en ocasiones procedan de esos mismos países. Así pues la reproducción de las desigualdades sociales se manifiesta de manera determinante en la división del trabajo y en todas las actividades sociales, produciendo estigmatización social y segregación de todo tipo: escolar, residencial, etc.

Mención especial requiere el hecho de que en muchos discursos multiculturales quede en entredicho la igualdad de derechos de las mujeres. En la actualidad hay evidencias empíricas sobre la condición patriarcal universal de las culturas, la situación subordinada y de falta de oportunidades que sufren las mujeres (Nusbaum 2000:3). El estudio realizado por Maestro Yarza y Martínez Peinado en 2003: 80-81 muestra como la mujer sufre más privaciones que el hombre en situaciones de pobreza, que la discriminación de género suele basarse en la exclusión social,

y "que al ser sujeto especial de pobreza, la mujer debiera ser también sujeto específico de políticas al respecto".

También hay que tener en cuenta que en muchas sociedades europeas, los procesos relativos a la libertad de expresión religiosa han conseguido invisibilizar temas relativos a la justicia de género como son la división sexual del trabajo, los procesos de socialización de género y el establecimiento de normas y pautas sociales hegemónicas, que suelen construir jerarquías de poder siguiendo roles de género. Estos ejes estructurales operan como mecanismos que limitan oportunidades para mujeres en los mercados de trabajo, posiciones sociales de relevancia y prestigio y reconocimiento público (Young, 2005:22". Citado por Máriam Martínez-Bascuñan)".

B. EL DIÁLOGO INTERCULTURAL

El ser humano se ha desplazado de unos lugares a otros desde el principio de los tiempos. La necesidad de supervivencia, la consecución de mejores condiciones de vida han producido movimientos migratorios y de conquista que han sido constantes a lo largo de la historia al igual que el establecimiento y la movilidad de las fronteras. También han sido constantes los procesos de asimilación, destrucción y en algunas ocasiones de interacción entre diferentes pueblos y culturas.

Las inmigraciones son un proceso de naturaleza permanente, interactiva, en continua y rápida evolución y socialmente construido en interacción con las sociedades de acogida. Constituyen sin duda un observatorio privilegiado para escrutar la condición humana y las contradicciones de una sociedad que reparte de manera desigual sus bienes, sus libertades y sus condiciones de vida. Son un barómetro de derechos de ciudadanía a la par que nos permiten estudiar las variables de

una organización social cada vez más compleja. Como todo proceso sólo puede afrontarse mediante un trabajo interactivo, coordinado, cooperativo, comunitario, que empieza en el país de partida y continúa en el viaje y en la entrada al país receptor. (CeIM 2001-2016, pág 11)

Los comportamientos colectivos no son independientes de la forma en la que hablamos de las migraciones: **el lenguaje que utilizamos para ello contribuye decisivamente a construir sensibilidades y sentimientos y condiciona las actuaciones que se ponen en marcha.**

El diálogo intercultural implica dirigirse a la otra persona como igual, frente al etnocentrismo que analiza al otro desde nuestro prisma y huyendo del relativismo cultural en el que nos acercamos al otro desde sus propios valores. Un diálogo que debe tener como referente el único marco legal disponible, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la consecución de sociedades democráticas. Diálogo intercultural entendido como la comunicación con otra persona buscando el entendimiento, la comprensión y el consenso, no la marginación y la separación. Sociedades democráticas en las que el centro sean las personas, su bienestar y sus derechos. El diálogo intercultural no parte de verdades absolutas, ni razones irrefutables.

El presente y el futuro de las relaciones humanas tiene mucho que ver con lo intercultural, con lo interdisciplinar, con lo interpersonal, con la necesidad de encontrar lugares comunes en los que las personas puedan ponerse en contacto, entenderse, comprenderse...Estos lugares no son espacios físicos sino mentales, lugares en los que podamos asentar el diálogo y empezar a fomentar una cultura de lo diverso y de lo relacional (Juan R. Coca y Jesús A. Valero: 2012,122)

Asimismo el diálogo intercultural tiene mucho que ver con la manera en que se piensa y construye la democracia. Las personas inmigrantes deben participar del diseño y ejecución de las políticas de migración y participar en ellas activamente a través de proyectos de convivencia en los que se ensaya la comunicación y la construcción de nuevos imaginarios mentales. El diálogo intercultural es la estrategia para impulsar proyectos cooperativos y comunitarios de inclusión con repercusión en la vida de los que participan en ellos. Aprender con otros en vivencias compartidas es la única manera de avanzar hacia sociedades más humanas.

C.--LA DIVERSIDAD Y LA DESIGUALDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO

La tarea de la educación no es reflejar las diversas condiciones de los que están implicados en ella, sino ponerlas en perspectiva. El problema para las escuelas no es ser más "variadas" o producir más diversidad, sino ser capaces de responder a la diversidad y reconciliarla con lo común. M. Delgado 2005.

C.1.- LA ESCUELA INCLUSIVA. Consideraciones generales

Dice el profesor López Melero (2001) que para construir algo nuevo primero hay que soñarlo. Así que, si de verdad queremos construir una escuela inclusiva en primer lugar tendremos que creer que es posible, clarificar su significado más radical y ponerlos en el empeño de hacerlo realidad.

Si hay algo inherente al concepto de Escuela Pública es que en ella caben todas las personas, sea cual sea su cultura, su etnia, su condición física, intelectual, su situación social, etc. La Escuela Pública, es Pública, si no excluye a nadie y deja de serlo cuando se impide la entrada, se expulsa o se segrega a aquellas criaturas que no responden a un perfil-tipo que por otra parte, en la realidad no existe. La Escuela pública deja de cumplir su objetivo si no es capaz de garantizar el progreso de todo el alumnado considerando el punto de partida como una posibilidad de aprendizaje y no como una limitación. Esta diversidad es la que hace que la escuela pública sea un lugar privilegiado donde pueden darse procesos de humanización esenciales.

Como afirma Julio Rogero ()Lo que hace que la escuela pública sea tal es el planteamiento explícito de que todas las criaturas pueden desarrollar en ella sus potencialidades, que allí construyen su identidad personal y se abren al proceso de conocimiento humano porque han aprendido a significar su propia realidad desde sí mismo y junto a los demás. Ello no implica la igualdad de resultados sino la construcción de personas que conociéndose a sí mismas dan sentido a su propia realidad y se sitúan en ella con la autonomía necesaria para dar respuesta a las exigencias de autoorganización de sus vidas en el colectivo social en que viven. Es deber de la escuela pública, y esta es su gran riqueza, no privar a nadie de la consecución de los mínimos necesarios para vivir en esta sociedad con dignidad.

Por ello hablar de escuela inclusiva es hablar de justicia social y hacerla posible debería ser un objetivo fundamental de toda sociedad democrática. La educación debe ayudar a formar personas libres y autónomas, nunca debe ser usada como instrumento de dominación o enajenación. Los seres humanos no son una mercancía más.

Como afirma Joan-Josep LLansana (1999), **el derecho a la diferencia es el derecho a la igualdad**. Sería un error abordar las cuestiones relativas a la educación intercultural de manera aislada; es decir con independencia del conjunto de problemas que afectan al sistema educativo en general y al sistema escolar en particular. Las respuestas educativas a la diversidad cultural están directamente relacionadas con la lucha por una educación comprensiva, integral, en y para la igualdad. Así pues deberíamos poner en entredicho determinadas opiniones y prácticas que tienden a enfatizar los rasgos diferenciales de las personas pertenecientes a otros contextos culturales en detrimento de aquello que nos iguala por el solo hecho de ser seres humanos.

Para construir una escuela sin exclusiones es necesario cambiar el imaginario colectivo en torno a determinadas concepciones y principios.

A:- **La diversidad es inherente a la vida.**

Donde hay vida hay diversidad, variedad, inestabilidad, desequilibrio, impredecibilidad. Donde hay muerte hay equilibrio, uniformidad, simplificación, predecibilidad. La enfermedad no pertenece al mundo de la biología sino al de las relaciones humanas, cuando unos definen a otros como enfermos porque no cubren determinadas expectativas y las diferencias se consideran como defecto y no como valor.

Frente a una concepción segregadora (patológica y sectaria) de la diversidad, que considera que sólo algunas personas o grupos de personas son distintas y por tanto necesitan una atención diferente de las demás y a ser posible en otro espacio físico, buscando recursos fuera del sistema educativo, se ha de generalizar otra que reconozca que

todas las personas somos diferentes, que tenemos diferentes ritmos, capacidades, motivaciones, valores...; que necesitamos diferentes estilos de enseñanza- aprendizaje, y por tanto, desde el punto de vista educativo, es mediante la atención individualizada pero integrada, mejorando la práctica ordinaria y estableciendo criterios de intervención pedagógica que tengan en cuenta a todos/as, como mejor podremos atender a la diversidad del alumnado.

La cultura de la diversidad, como afirma López Melero (2001) no consiste sólo en un cambio estructural, sino que exige un **cambio de paradigma**. Lo que está en juego es una transformación profunda del paradigma deficitario, de influencia médica y psicológica, que concibe a las personas excepcionales como enfermos-retrasados-deficientes o subnormales. De este paradigma deficitario hay que pasar al paradigma competencial educativo que reconoce a los sujetos excepcionales como poseedores de valor en sí mismos, como personas y no como personas enfermas. Al hablar de personas excepcionales no queremos restringirnos, entendemos como excepcional a toda aquella persona que presenta una cualidad minoritaria. **Por tanto las personas de una cultura que emigran y pasan a vivir en otra cultura diferente, se convierten también en personas excepcionales.**

Tanto la inteligencia como la deficiencia se construyen, dependen de las relaciones que se establezcan entre las personas y los contextos en los que se desarrollan. El desarrollo inteligente de una persona depende de la respuesta educativa que se le ofrezca. Si se le ofrece una escuela especial, o un aula de educación especial acabará siendo educada para la dependencia. Si le ofrecemos aprender con otros, será un ser autónomo. López Melero (2001)

La diversidad es consustancial a la práctica docente, el punto de partida "normal" del proceso enseñanza-aprendizaje y los grupos homogéneos no existen.

- Toda alumna y todo alumno pueden progresar si tienen una atención adecuada. Todas las personas son competentes para aprender.
- El progreso en el aprendizaje no depende tanto de capacidades innatas predeterminadas, sino de la calidad y cantidad de los aprendizajes realizados. Para ello hay que apostar por la calidad de la enseñanza a través de la coordinación, que hace posible la búsqueda de nuevas estrategias y la reivindicación de recursos
- El aprendizaje es básicamente un resultado de la interacción social. Depende, en gran medida, de las relaciones interpersonales y del clima afectivo. Por eso es muy importante el planteamiento y seguimiento de aspectos no sólo académicos, sino también personales, relacionales y afectivos. Hay que humanizar la escuela. Como dice M.A. Santos Guerra *"Los niños saben que personas los quieren. Es un don que con el tiempo se pierde"*
- No puede haber aprendizaje si lo que se va a aprender está muy lejos de lo que se sabe o demasiado cerca. Es necesario saber el punto de partida de cada persona y medir sus progresos.

B.- Cuando la diversidad deriva en desigualdad.

Vivimos en sociedades profundamente injustas. Estas generan desigualdades de partida que la escuela por sí sólo difícilmente puede eliminar. Es un hecho que el Sistema Educativo reproduce el modelo segregador y excluyente de la sociedad en que se inscribe.

A la escuela llegan los niño/as, todos diversos y algunos desiguales. También los y las inmigrantes. El problema es cuando la diversidad proviene o deviene en situaciones de desigualdad, cuando la diversidad se utiliza para clasificar, segregar, seleccionar, marginar, mantener privilegios económicos, estructuras de poder.....

Y ahí empieza la perversión del discurso y del sistema. ¿Quiénes son los diversos en un aula? Los/as más pobres, los/as gitanos/as, los/as inmigrantes, los/as de protección de menores, los que padecen minusvalías, los de NEE, los que cuestionan la manera de enseñar del profesorado, aquellas a las que no interesa lo que se hace, los que no aguantan hora tras hora la rutina, la inmovilidad, el encierro.....?

Hay que tener especial cuidado en no convertir las diferencias en limitaciones que a la larga se traduzcan en un incremento de las desigualdades. Si bien es cierto que la escuela por sí sola no puede eliminar desigualdades que tienen su origen en una sociedad injusta, también es cierto que puede y debe trabajar para reducir esas desigualdades y sobre todo no acrecentarlas.

Para ello la escuela debe abrirse al entorno, conocer la realidad en la que trabaja y desarrollar mecanismos de participación de las familias y de colaboración con otras instituciones y profesionales. Se trata de conseguir que cada niño/a desarrolle al máximo todas sus potencialidades, lo que desde el punto de vista educativo implica:

- Tener en cuenta sus capacidades. Partir de lo que sabe, no de lo que no sabe.
- Determinar claramente cuáles son sus necesidades y actuar efectivamente para satisfacerlas.
- Avanzar en la formulación de un currículum común que no tiene por qué ser idéntico.

- Demandar a las administraciones competentes **los recursos (personales y materiales)** necesarios para una intervención positiva.

Citando de nuevo a López Melero: Si para el desarrollo cognitivo se necesita cultura y cultura de calidad, y lo que se ofrece es subcultura, lo que se produce es subdesarrollo. La práctica educativa deberá ser mucho más compleja cuantas más dificultades tenga la persona y no al revés, reduciendo y simplificando los contextos, las expectativas y los aprendizajes. Así pues al alumnado con NEE no hay que ofrecerles itinerarios pedagógicos de inferior calidad que a los demás, sino todo lo contrario. La educación depende de las oportunidades que se ofrezcan a la persona. Hablar de escuela inclusiva es mucho más que hablar de integración. Se trata de un proceso para aprender a vivir con las diferencias, no para adaptarlas a la cultura hegemónica. No a todos lo mismo sino a cada cual lo que necesita.

C.2.- UN PROYECTO PEDAGÓGICO PARA LA INCLUSIÓN.

C.1.-LA EXCELENCIA EDUCATIVA PARA TODOS Y TODAS.

LA MARIPOSA DE AUSTÍN

Me gustaría empezar este apartado mencionando el maravilloso artículo de Santiago Moll: *"La mariposa de Austin. Una lección de excelencia educativa"* publicado en su Blog. *"Justifica tu respuesta"* cuya lectura completa recomiendo encarecidamente:

El artículo basado en un video cuenta el proceso seguido por Austin para dibujar una mariposa a partir del modelo de una fotografía que el profesor ha distribuido a todos los alumnos de un aula. El dibujo debe hacerse desde una perspectiva

científica. Se relata como Austin en el primer intento no consigue aproximarse al modelo y su profesor, a pesar de ello, le dice *"Austin, un buen comienzo"*. A partir de ahí con las aportaciones de sus compañeros y del propio maestro, él va realizando mariposas diferentes hasta que una de ellas se aproxima al modelo. Cada versión es mejor que la anterior. *"Finalmente Austin ha conseguido un dibujo que raya la excelencia"*.

El autor aporta después un aserie de reflexiones todas de alto poder educativo, sobre la actuación de los compañeros, del maestro y del propio Austin. Y acaba explicando en que consiste la excelencia educativa de este video. Dice así:

"Desde mi punto de vista, lo que realmente me ha cautivado es que la excelencia educativa es un factor en el que todos estamos implicados, y cuando digo todos, me refiero a toda la comunidad educativa. **La excelencia educativa en el caso de Austin se centra en el hecho de que su primer dibujo es sólo el inicio de una gran oportunidad.**

En otras circunstancias lo normal hubiera sido que el maestro hubiera cogido el primer modelo de mariposa de Austin, **lo hubiera evaluado y se lo hubiera devuelto**. Si el maestro de Austin hubiera decidido hacerlo así, la capacidad de progreso de Austin no hubiera sido posible porque no le hubiéramos dado ninguna posibilidad de mejora. De ahí la importancia de decir que el primer modelo de Austin es un punto de partida y no de llegada. Y para mí este es el camino de lo que entiendo por excelencia educativa. Un camino en el que la mejora procede tanto del docente como de sus compañeros y del propio Austin. En el dibujo último de la mariposa de Austin hay excelencia educativa porque hay crítica,

revisión, feedback, honestidad, escucha activa, empatía. Porque Austin no ha dibujado una mariposa. Ha hecho mucho más. Ha aprendido que el camino del aprendizaje está lleno de curvas, de opiniones y de segundas, terceras y cuartas oportunidades.

Esta es la lección que aprendió Austín. Esta es la lección que Austin me ha enseñado a mí".

C.2.- ROMPER EL LECHO DE PROCUSTO

Miguel Ángel Santos Guerra (1 Octubre, 2005)

Procusto era un bandido del Ática que había construido en su casa un lecho de hierro. Tenía la costumbre de salir por las calles y detener a los viandantes. Los invitaba a cenar en su casa. Cuando terminaba la cena los tendía sobre el lecho de hierro. Ajustaba la cabeza al catre de la cama de manera que si sobresalían por la otra parte las piernas o los pies, se los cortaba para que el cuerpo se acomodase al tamaño de la cama. Si, al tender a una persona en la cama, no llegaba a la cabecera y a los pies, los descoyuntaba. En lugar de acomodar la cama al tamaño de las personas, hacía que éstas se ajustaban a las medidas de la cama. La mitología dice que Procusto murió a manos de Teseo, quien le aplicó el mismo castigo que él infligía a sus víctimas.

Me he preguntado muchas veces si la escuela será también un lecho de Procusto. Si, en lugar de acomodar el currículum a las características de las personas, lo que se hace, como Procusto, es acomodar a las personas a

un currículum único y homogeneizador. A costa de evidentes e inadmisibles torturas.

C.3.- ACTUACIONES PEDAGÓGICAS PARA EDUCAR EN LA DIVERSIDAD

La práctica cotidiana nos demuestra que determinadas actuaciones ayudan a atender la diversidad. Algunas son las siguientes:

- Conocer bien a cada alumno y alumna y recabar toda la información posible sobre él es una cuestión prioritaria. En este sentido, además del trabajo conjunto con la familia, ponerse en contacto con asociaciones que trabajan por la inclusión de alumnos excepcionales es una herramienta al alcance de cualquiera.
- No utilizar ese conocimiento para separar o estigmatizar al alumno es otro requisito imprescindible. Lo que sepamos para la persona no puede convertirse en un instrumento para clasificarla, marcándola para siempre y reduciendo las expectativas que se tienen sobre ella. Cualquier diagnóstico debe servir para conocer el punto de partida, no una limitación sobre sus posibilidades.
- Partir de que cualquier persona es miembro de pleno derecho en el aula y tratarlo como tal, sin menospreciarlo y procurando en todo momento mantener alta su autoestima y la valoración positiva de los demás. Afecto unido a exigencia. Es lo contrario del paternalismo "El que confíen en ti, te obliga mucho.
- El profesorado ha de vivir, además de la revolución del pensamiento, la revolución de la sensibilidad y la necesaria apuesta por el tacto en la enseñanza, el reconocimiento de la sensibilidad pedagógica o la "pedagogía del corazón" (ver Educar NOS, nº 9, 18). Ello implica la utilización de la

afectividad y el crecimiento en los procesos de humanización como herramienta pedagógica y compromiso social con los más vulnerables.

- La estructuración de la clase en grupos heterogéneos, que funcionan de manera cooperativa, interactiva, que permiten aprender con y de los/as demás, permiten rentabilizar la actuación del profesor/a. Es curioso observar como los alumnos/as pueden convertirse en los mejores profesores de otros/as alumnos/as.
- La negociación con el alumnado sobre los temas a trabajar, posibilitar su participación en el qué, cómo y cuándo, aumenta su interés e implicación en el trabajo y hace que los aprendizajes sean más significativos.
- Cuanto más variados sean los materiales curriculares empleados, más canales utilicemos para transmitir la información, más tipos de actividades propongamos y más recursos pongamos a disposición del alumnado, mejor garantizaremos que más alumnos y alumnas tengan acceso y se interesen por los conocimientos planteados.
- Si hacemos consciente al alumno/a de su propio proceso de aprendizaje, aclarando desde el principio los criterios y estrategias de evaluación, será más fácil intervenir cuando sea necesario proponerle actuaciones de apoyo, sean ordinarias o extraordinarias.
- Si practicamos una evaluación continua, formativa y orientadora, basada en los procesos personales de cada alumno/a será más fácil prever medidas de actuación que permitan atender diversidades.
- Si realizamos una acción tutorial individualizada, entendiendo la tutorización como *"la capacidad que tiene todo profesor/a de ponerse al lado del alumno/a, de vivir con ella o él los procesos de alumbramiento conceptual, de ayudarle a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía- dependencia, de relación..... La tutorización como un proceso de acompañamiento en el*

aprendizaje vital", podremos sin duda, conocer mejor al alumnado y en consecuencia planificar estrategias que le permitan avanzar.

- La coordinación del profesorado es importante en el diseño de actuaciones que permitan incluir a todos y todas.
- La colaboración con las familias, mediante entrevistas y reuniones periódicas, permite, conocer mucho mejor las circunstancias de partida del alumnado y en muchos casos planificar actuaciones conjuntas con la familia para mejorar rendimientos y aclarar expectativas.
- A todas/os las/os alumnas/os debe posibilitárseles progresar en la escuela. Plantearse objetivos posibles, contenidos básicos y actividades significativas nos pueden ayudar en esa tarea.
- Cuanto menos salga el alumno/a del aula ordinaria más fácil será su inclusión en la dinámica ordinaria del mismo.
- La experiencia demuestra también que los apoyos realizados dentro del aula ordinaria, contando con la presencia de dos o más profesores/as, permiten atender a un mayor número de alumnado y favorecen la incorporación de los mismos a la dinámica del grupo clase, lo que permite rentabilizar recursos y acelerar procesos.
- Asimismo si los profesionales de apoyo: Profesores de PT, Especialistas de audición y lenguaje, Psicólogos y pedagogos, Trabajadores sociales, etc, funcionan como un equipo y planifican de manera racional sus intervenciones, sin duplicidades, ni interferencias, se posibilita más y mejor atención sobre el alumnado que necesita de su apoyo y sobre el profesorado que necesita de su intervención. En todo caso la coordinación con los equipos de profesorado es imprescindible.
- La incidencia de los servicios de apoyo no debe recaer sólo en el alumnado y de forma individualizada, sino que optimizaremos resultados si se actúa sobre el grupo-aula, sobre el profesorado y sobre las familias, considerándolos

también de manera grupal. Los servicios de apoyo deben ejercer en el ámbito de su competencia una labor orientadora, concienciadora y facilitadora de recursos hacia el resto de la Comunidad Educativa.

- El profesorado de PT, los psicólogos, pedagogos, T. S..., deben salir de sus aulas, despachos y gabinetes y entrar en las aulas ordinarias. Es allí donde se ve la realidad de los problemas y donde realmente se puede ayudar y orientar al profesorado y al alumnado. De esta manera los recursos se multiplican, se favorece la discusión de los problemas y se evitan discusiones inútiles.
- Mejorar la práctica docente es imprescindible
 - Preparar las clases adecuadamente
 - Mantenerse alerta ante las incidencias, interviniendo siempre.
 - Distribuir la atención equitativamente
 - Valoración inmediata de los trabajos
 - Refuerzo positivo.
 - Relación empática y afectuosa.
- **El número de alumnos/as por aula** es determinante a la hora de dar una respuesta eficaz a la diversidad y emprender proyectos de trabajo interdisciplinar y/o globalizado.
- Todas aquellas actividades de carácter transversal e interdisciplinar permiten atender mejor la diversidad del alumnado: talleres, trabajo por rincones, proyectos de trabajo, actividades fuera de la escuela
- Crear un clima de convivencia basado en la explicitación de conflictos y la aceptación de las diferencias:
 - Valorando en positivo la diversidad de alumnado, profesorado, familias y otros profesionales

- Fomentando la autoestima y el acercamiento mutuo
- Creando un clima general de aceptación y tolerancia.
- Estableciendo mecanismos de apoyo en situaciones de conflicto personal y colectivo.
- Respetando diferentes niveles de implicación.
- Promoviendo un ambiente distendido que nos permita disfrutar del trabajo cotidiano

C.4.- QUERER, SABER, PODER.

Querer cambiar una realidad que no nos gusta.
Emancipación y compromiso. *No hay cambio sin sueño
no hay sueño sin esperanza* Paulo Freire

Para iniciar cualquier proceso de cambio en el aula, en el centro es imprescindible querer hacerlo. Esa querencia no es fortuita y va íntimamente relacionada con la emancipación personal y el compromiso. Los sistemas educativos vividos por las familias y el profesorado han instalado en la mayoría de las personas un imaginario de aceptación, obediencia, sumisión, ausencia de crítica, etc. La tendencia a reproducir aquello que vivimos en la escuela de nuestro tiempo, condiciona después nuestras prácticas y nos convierte en espectadores de la vida, y por ende de nuestro trabajo en la escuela. Y el trabajo forma parte de la vida y ¡de qué manera por cierto!. La experiencia vital de la mayoría de los docentes es alienante, pasiva, delegada, tanto en su vida como alumnos, como en su quehacer docente como en su escasa vivencia de ciudadanía.

Es necesario impulsar en las escuelas proyectos emancipadores para todas las personas que van a implicarse en ellos profesorado, alumnado y familias. Estos procesos son los que permitirán ahondar en la realidad, conocerla y comprometerse

en su cambio. Sólo nos comprometemos en aquellas cosas que no afectan, en aquellas cosas de las que tomamos parte. Por ello los procesos de emancipación y compromiso van directamente vinculados a vivencias de participación democrática.

Para querer hay que REFORMAR el pensamiento. Y ese pensamiento sólo se cambia mediante la reflexión y la formación colectiva, propiciando procesos en los que participe toda la Comunidad Educativa. Por eso una tarea urgente en la sociedad y en la escuela es instalar el debate sobre Atención a la Diversidad e Inclusión en el centro de la actividad educativa.

SABER. Querer no es suficiente. Hay que aprender, formarnos colectivamente.

¡Y cuidado! La formación no es un requisito previo, que nos da la justificación necesaria para la inmovilidad y la rutina, la formación es un proceso inacabado en la vida de las personas. Toda actividad escolar es un actividad formativa (en la Universidad, En el Centro de Profesorado, En la Escuela, en la vida) **para todos y todas los que participan en ella**, profesorado, alumnado, familias, voluntariado, otros agentes educativos y sociales etc. El **saber sobre la formación se deriva de un diálogo permanente y cooperativo entre todos los que están implicados en ella.** La formación es una tarea permanente en el que las personas se construyen en un proceso de reflexión-acción que no termina nunca. Por tanto en cualquier momento podemos vincular cualquier práctica educativa a procesos formativos. Tan sólo tenemos que plantearnos un proyecto de reflexión-investigación-acción sobre lo que hacemos cotidianamente en las aulas y en los centros. Es en ese proceso donde encontraremos las claves que nos permitan avanzar hacia modelos más inclusivos. Sin miedo a equivocarnos, utilizando los

fallos como oportunidades, sabiendo que siempre aprendemos de los demás y con los demás.

La atención a la diversidad y la inclusión deberían ser un eje formativo básico en la formación inicial y permanente de los docentes. Estos deberían promover acciones educativas que favorecieran la formación conjunta con el alumnado y las familias para eliminar preconcepciones negativos, segregadores y excluyentes.

Qué queremos cambiar, para qué y cómo son las preguntas esenciales a las que debe plantearse dar respuesta cualquier proyecto formativo.

La relación e implicación de otros profesionales en la educación formal es imprescindible para compartir conocimientos y propuestas.

PODER. Poder hacerlo, el valor de la reivindicación y la protesta.

Para avanzar hacia la escuela inclusiva hay que ser consciente de la realidad, analizar los objetivos que subyacen en los modelos imperantes. Si no conocemos la realidad no podremos cambiarla. A nadie se le escapa que en lo político social, nos enfrentamos a un modelo neoliberal de capitalismo salvaje que multiplica las desigualdades, enriqueciendo a unos cuantos a costa del empobrecimiento de la mayoría. Este modelo trasladado a los servicios públicos, pretende convertir a los ciudadanos en clientes, ofreciendo modelos de excelencia para los que puedan pagarlos y dejando a la mayoría sin los recursos básicos.

Así en educación se consolida un modelo segregador excluyente, plasmado en leyes promulgadas conscientemente

para separar, estigmatizar, excluir del sistema cuanto antes a un mayor número de personas y así abaratar costes, manteniendo al mismo tiempo a los sectores dominantes en el poder y creando mano de obra poco formada, barata, deslocalizable, sin derechos y fácilmente manipulable. En los centros y en las aulas se impone una organización inflexible de horarios y tiempos en base a un currículum parcializado presentado en asignaturas inconexas cuyos contenidos determinan las editoriales y una evaluación castradora que tiende a examinar a todos y todas por igual, obviando los principios de una evaluación formativa y orientadora. Por si fuera poco las políticas de recortes dirigidas que disminuyen recursos personales y humanos dificultan en grado sumo la atención a la diversidad del alumnado. El que más atención necesita es el que menos recibe.

Por ello los centros que se comprometen con todos y cada uno de sus alumnos y alumnas, son centros que se enfrentan al poder, que año tras año son conscientes de lo que necesitan y lo reivindican sin descanso. La reivindicación y la protesta son imprescindibles para avanzar hacia la escuela inclusiva. Y además tienen un componente altamente educativo. Es un hecho **que la escuela pública necesita más recursos humanos y materiales para atender a la diversidad y ofrecer calidad, por mucho que los últimos discursos neoliberales se empeñen en afirmar que la calidad educativa no depende de los recursos destinados.**

Referencias

Llorente Cortés, M.A. (2015) "Escuela Pública: Dignidad y compromiso" Ed. Octaedro.

Llorente Cortés, M.A. (2014) "*La estructura organizativa de los*

centros educativos como herramienta de transformación" en revista ANTROPHOS "Construyendo la democracia desde la escuela" nº 238. Barcelona

Coca, J.R. y Valero Matas, J.A (2012) "*Exclusión científica del otro*". Estudio socio-educativo del racismo y la interculturalidad. "Madrid Ediciones de la torre. Proyecto Didáctico Quirón, nº 159

CeiM (2001-2006) *Inmigración: "A la búsqueda de oportunidades, al encuentro de capacidades"*

Delgado, M. (2005) "*Círculos Viciosos: nuevos lenguajes para la exclusión social*". Universidad de Barcelona. Disponible en Internet.

López Melero (2003) "*Construyendo una escuela sin exclusiones*" En Santos Guerra, M.A., y Beltrán Duarte R. (coords) "*Conocimiento, ética y esperanza*". Universidad de Málaga.

López Melero (2012) "*La escuela Inclusiva, una oportunidad para humanizarnos*" Revista Inter-universitaria de Formación de Profesorado, vol. 26, núm., pp. 131-160. Zaragoza

Rogero Anaya, J. "*El modelo convivencial clave organizativa del centro educativo*". Sevilla 16-9-03. Disponible en Internet

Rogero Anaya, J. *Trabajar con la diversidad para romper desigualdades*"

Eduardo E. Doménech y M^a José Magliano (2008) "*Migración e inmigrantes en la Argentina reciente*" Bibliotecas Virtuales de CLACSO. Disponible en Internet.

Márian Martínez Bascuñan (2013) "*Políticas de inclusión de migrantes*" Disponible en Internet

Miguel Angel Essobra (coord) "*Construir la escuela intercultural*" GRAÓ . Biblioteca de Aula . Barcelona 1999

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Dr. Joan J. Muntaner Guasp⁷⁹

Resumen

Los centros educativos, que inician su proceso de cambio e innovación hacia la implantación de un modelo de educación inclusiva, requieren dos elementos claves de ayuda: por una parte, un referente teórico claro y preciso sobre el significado y los niveles de cambio que contempla este proceso. Por otra parte, instrumentos de evaluación de la realidad concreta y particular del centro educativo para analizar su proceso hacia la educación inclusiva. Este artículo presenta y analiza algunos de los instrumentos y materiales de apoyo, que han surgido de las diversas y variadas investigaciones que han elaborado y validado distintas guías de evaluación y seguimiento del proceso hacia la inclusión.

1. Introducción

Desde que en 1994 se celebró la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales propiciada por la UNESCO de la que surgió la conocida y básica Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales y su Marco de Acción, que propició un impulso decisivo para el conocimiento y la consecución de la educación inclusiva, han pasado ya más de 20 años.

Estos años han estado jalonados por una gran variedad de luces y sombras en la consecución de este reto educativo, que significa atender a la diversidad de todo el alumnado desde la

⁷⁹ Universitat de les Illes Balears

equidad y la igualdad de oportunidades, con el objetivo de luchar y evitar cualquier forma de exclusión y/o discriminación. En estos años son muchos los centros educativos que han aportado y han iniciado un cambio en sus planteamientos y en sus prácticas educativas para desarrollar un proceso de inclusión, pero éste es un largo y complejo recorrido que requiere romper muchas falacias del pasado y proponer nuevas formas de actuación.

En este artículo queremos aportar una revisión de los principales instrumentos de evaluación que en estos años se han desarrollado para conocer y evaluar el proceso seguido por los centros educativos hacia la educación inclusiva, no pretendemos ser en ningún caso exhaustivos, sino que nos ceñimos al análisis de las experiencias que pensamos son más significativas, relevantes y próximas a nuestra realidad. Estos instrumentos de evaluación se configuran desde la reflexión, el análisis y el conocimiento de la propia realidad de cada centro, con el objetivo de convertirse en recursos de apoyo y referente para ayudar a estos centros a tomar decisiones que repercutan en una mejora de la calidad y la equidad en su proceso educativo, que debe conducirlos a planteamientos y prácticas cada vez más inclusivas.

2. Equidad y calidad valores para una educación inclusiva

La educación inclusiva es un cambio global del sistema educativo en su conjunto, que se refiere a todo el alumnado con un doble objetivo: conseguir el éxito de todos en la escuela, sin excepciones; y luchar contra la exclusión por cualquier causa o razón y en cualquiera de sus variantes de segregación y/o discriminación.

La educación inclusiva es un proceso dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos: pero surge la pregunta: ¿qué entendemos por una educación de calidad?. Éste es un tema complejo, pues no se trata de una expresión neutra, ya que significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés. Puede ser entendida como eficacia, referirse a su relevancia o fijarse en los procesos y medios que brinda el sistema; nuestra propuesta añade a todas estas posibles formas de entender la calidad en la educación, que deben hacer referencia siempre a todos los niños y niñas en sus comunidades y en sus escuelas, sean cuales sean sus características, capacidades y/o habilidades.

Así, la educación de calidad implica un doble equilibrio necesario en todos los casos:

- a) Equilibrio entre ofrecer una educación común para todo el alumnado y, al mismo tiempo, reconocer y ajustarse a las necesidades de aprendizaje y características individuales de cada uno de los alumnos.
- b) Equilibrio entre excelencia y equidad, nos señala Blanco (2008). Es decir no se puede hablar de calidad cuando tan sólo una minoría de alumnos aprende lo necesario para participar en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida.

Podemos concluir, pues, que cuanto más equilibrio haya entre cada una de las parejas de estas variables mayor calidad tendrá nuestra propuesta, a medida que se desvíe y se pierda este equilibrio, ya sea en una u otra dirección, nuestra propuesta perderá calidad.

La Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con n.e.e. (2009) nos señala que para el desarrollo de la educación inclusiva necesitamos la implicación de una triple

aportación: calidad – equidad – inclusión; donde la calidad y la equidad son cruciales para garantizar la educación inclusiva y, además, inclusión y calidad son variables recíprocas en el modelo educativo actual.

Para alcanzar estos objetivos se realiza una propuesta basada en la equidad, que para Blanco (2008; 10) significa proporcionar a cada persona las ayudas y los recursos que necesita para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y de aprender a niveles de excelencia. Por su parte, la OCDE (2012) señala que la equidad en educación significa que las circunstancias personales o sociales, como género, origen étnico o antecedentes familiares no obstaculicen el logro del potencial educativo y que todos los individuos alcancen al menos un nivel mínimo de habilidades.

La educación inclusiva, que se basa en ofrecer una respuesta de calidad a la diversidad real de las aulas, desde un planteamiento equitativo, no basado en enfoques asistenciales, compensatorios o focalizados, sino con un fuerte carácter preventivo y global, es el gran desafío al que se enfrentan las escuelas y los docentes en la actualidad, pues como afirma Blanco (2008; 8): "este modelo exige cambios sustantivos en las concepciones, actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación y la organización de las escuelas".

3. Claves para desarrollar la escuela inclusiva

El marco de referencia para efectuar el proceso de evaluación, que planteamos en este escrito, viene marcado por todo el bagaje teórico que sustenta la educación inclusiva y que podemos concretar, siguiendo a Ainscow, Booth y Dyson (2006) que definen la inclusión educativa haciendo referencia a tres

variables relevantes para la vida escolar de cualquier estudiante: la presencia, la participación y el rendimiento. En cada una de estas fases, se repite el mismo modelo de actuación, que implica un proceso que se extiende en el tiempo:

- a) Identificar las barreras que desde distintos planos de la vida escolar interactúan negativamente con las condiciones personales o sociales del alumno en un momento determinado, que limitan su presencia, participación o rendimiento en la actividad general del centro y del aula.
- b) Planificar, implementar y sostener procesos de innovación y mejora escolar que permitan superar estas barreras, favoreciendo y facilitando la presencia, la participación y los resultados de todos los alumnos en la dinámica general del centro y del aula.
- c) Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas escolares existentes de forma que progresivamente respondan con más equidad a la diversidad del alumnado.

Este planteamiento propone dos ideas a desarrollar: por una parte, la educación inclusiva requiere la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos, sin excepción; por otra parte, se ha de producir un proceso de cambio que se desarrolla a tres niveles: la cultura, las políticas o la gestión y las prácticas escolares.

3.1. Presencia, participación y rendimiento

La inclusión educativa se refiere a la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos en su grupo escolar de referencia. Echeita (2009) nos ayuda a definir ya profundizar en cada una de estas variables:

- La presencia hace referencia al lugar donde son educados los estudiantes en el contexto de su localidad. No parece posible sostener un compromiso creíble hacia la diversidad del alumnado cuando un centro sea esencialmente homogéneo y se elude el compromiso de escolarizar a determinados alumnos. La presencia significa que todos los alumnos deben escolarizarse en sus centros y aulas de referencia, aquellos que les corresponde por su zona y por su edad. La no presencia de ciertos alumnos en las aulas ordinarias marca una primera barrera para iniciar a desarrollar un proceso de inclusión.
- La participación se refiere a la calidad de sus experiencias de aprendizaje mientras están escolarizados, calidad que pasa indefectiblemente, entre otros procesos, por un adecuado bienestar personal y social. Todos los alumnos de cada grupo deben participar de todas las actividades y de todas las propuestas que se desarrollen en el aula y en el centro, ello no significa que todos deban hacer lo mismo en el mismo tiempo y lugar, sino que todos son parte importante de la actividad que se desarrolla en el aula y la aprovechan al máximo de sus capacidades y competencias.
- El rendimiento nos habla del qué, de los resultados esperados de aprendizaje en cada una de las áreas del currículo establecido en las distintas etapas educativas y no sólo de lo conseguido en las pruebas o evaluaciones estandarizadas relativas a competencias más o menos

específicas. Todos los alumnos deben aprender cotidianamente en la escuela, de acuerdo a sus posibilidades, pero deben hacerlo en todas y cada de las situaciones de aprendizaje que se presentan en el aula, de acuerdo con sus capacidades y competencias, pero sin desaprovechar ninguna oportunidad de participación y aprendizaje.

-
-

3.2. Culturas, políticas y prácticas educativas

El proceso de cambio hacia una educación inclusiva abarca estos tres niveles de actuación, la cultura de los centros es el factor que puede apoyar o perjudicar los avances en la enseñanza y el aprendizaje. Gracias a la cultura de los centros educativos inclusivos se producen cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar. Booth y Ainscow (2002) exponen el significado de estas dimensiones:

- Crear culturas inclusivas. Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todos encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa.
- Elaborar políticas inclusivas. Se pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. En este contexto se considera que apoyo son todas aquellas

actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado.

- Desarrollar prácticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los alumnos fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación.

4. Del déficit a las barreras al aprendizaje y a la participación

Históricamente, la diferencia en el ámbito educativo se interpreta en la escuela desde la perspectiva del déficit, donde lo que predomina en la observación y definición del alumno son las deficiencias y las dificultades que presenta en su proceso de aprendizaje, lo cual le aleja de la norma y le hace aparecer como distinto e inferior al resto de sus compañeros. Esta perspectiva se caracteriza por tres variables claves:

- Fundamenta todas sus intervenciones en las limitaciones del alumno.
- Pensar que el problema está en el alumno, que presenta déficits, los cuales le impiden o dificultan su aprendizaje y lo hacen distinto.
- Por último, promueve la terapia individual como mecanismo básico de intervención, para ayudar a superar estos déficits con el objetivo de asimilarles a la normalidad.

Frente a esta posición que conduce a la segregación y a la discriminación de los alumnos por sus diferencias en la escuela

ordinaria, en 1978 se publica el Informe Warnock que plantea desde una perspectiva distinta no basada en el déficit, el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con discapacidad a partir del concepto de necesidades educativas especiales (n.e.e.)⁸⁰. El informe Warnock concreta en el ámbito educativo, los principios de normalización y de integración que se habían implantado en el ámbito social de la discapacidad y se basa en tres ideas fundamentales:

- Modifica el contexto y las oportunidades, que se ofrecen a los alumnos con discapacidad para que puedan participar y aprender en entornos ordinarios y normalizados con el resto de sus compañeros.
- Ofrece respuestas y modificaciones del contexto para adaptarse a las necesidades educativas propias de cada alumno.
- Promueve la educación como modelo de intervención en estos alumnos, sustituyendo la terapia, dando relevancia a las propuestas formativas y de aprendizaje en igualdad y equidad.

Esta nueva perspectiva educativa de la intervención con la diferencia que supera la perspectiva deficitaria, abre nuevas posibilidades educativas y formativas para estos alumnos, pero con el paso del tiempo ha ido cayendo tanto por la fuerza de la tradición, como por los prejuicios sociales y pedagógicos infundados, como por los miedos de los maestros y profesores y por la falta de arraigo y comprensión científica hasta convertirse

⁸⁰ La definición propuesta en el informe Warnock del concepto de Necesidades Educativas nos señala, que son aquellas, que requieren:

- Dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante equipamiento, instalaciones o recursos especiales, la modificación del medio físico o técnicas especializadas de enseñanza.
- Dotación de un currículo especial modificado.
- Particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que se desarrolla la educación. (Informe Warnock, 1978).

en un modelo equivalente al del déficit. Poco a poco donde se hablaba de n.e.e. se entendía déficit, cuando se hablaba de adaptaciones se entendía la aplicación de un programa específico y cuando se hablaba de intervención educativa se practicaban modelos terapéuticos segregadores y excluyentes.

Esta realidad y los avances en la investigación y estudio de nuevos modelos educativos nos ha llevado a plantear un nuevo concepto, que abre nuevas perspectivas y posibilidades de cambio: el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2002). Este concepto, que no puede personalizarse ni individualizarse, hace referencia a las posibilidades de eliminar barreras para potenciar los facilitadores en las interacciones de cada individuo con un entorno determinado; promueve la idea de que es en el contexto donde deben producirse los cambios que permitan a todos y cada uno de los alumnos, sin exclusiones, compartir las experiencias y situaciones de aprendizaje para participar y desarrollar al máximo sus capacidades, pues no aprendemos desde las limitaciones, sino a partir de nuestras capacidades y potencialidades.

Este nuevo enfoque hace suyo y generaliza también el concepto de apoyos planteado por la AAMR (1992) en la definición de Retraso Mental, que plantea y generaliza la utilización de recursos, estrategias y servicios que surjan del entorno para permitir a cualquier persona participar en igualdad de condiciones en la sociedad, no como un elemento añadido, sino desde la normalización y la incorporación de estos apoyos en el ritmo ordinario de actuación social.

Este planteamiento permite superar el modelo individual de intervención para centrarse en el modelo curricular, que comparte los principios del paradigma contextual, centra su intervención en el currículum que se ofrece en las aulas

ordinarias a todos los alumnos, pues son las modificaciones, adaptaciones y la flexibilidad del currículum ordinario el que posibilitará que todos los alumnos sin excepciones puedan participar y aprender junto a todos sus compañeros, atendiendo a tres elementos importantes:

- a) Debemos partir y centrarnos en lo ordinario.
- b) Priorizamos lo común para atender a la diversidad real del alumnado.
- c) Planteamos situaciones de aprendizaje abiertas y flexibles, donde todos puedan desarrollar sus capacidades, pues todos comparten situaciones y experiencias de aprendizaje, pero no nos planteamos que todos deban aprender lo mismo al mismo tiempo, sino que todos deben aprender siempre al máximo de sus posibilidades.

5. Buenas Prácticas en inclusión

La consolidación de las prácticas inclusivas pasa ineludiblemente por determinar y realizar iniciativas y experiencias positivas de la inclusión, las cuales podemos considerar como tales, si cumplen cuatro indicadores claves:

- a) Entender la diversidad como un hecho natural entre las personas de cualquier grupo, por este motivo no podemos categorizarlos. Hacer categorías entre el alumnado es añadir una variable de valor, donde unos ganan y otros pierden. La práctica inclusiva acepta la realidad y las características de todos sus alumnos, sin categorías ni valoraciones.
- b) El reconocimiento explícito de que la diversidad no puede ser eliminada nos conduce a plantear el objetivo de nuestra actuación no en la persona y sus

características, sino en las condiciones y oportunidades que les ofrecemos. Nuestra actuación tiene como objetivo modificar el entorno para que todos puedan aprender al máximo de sus posibilidades, valorando sus aprendizajes, que trabajamos desde la aceptación incondicional de las capacidades de todos los alumnos.

- c) Las prácticas inclusivas se fundamentan en la aplicación de agrupamientos heterogéneos, donde se refleja la diversidad real presente en todos los grupos y la incorporación natural de los apoyos precisos para garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos sin excepciones.
- d) Por último, las prácticas inclusivas cumplen tres condiciones claves: la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos en todas las propuestas que se hacen en el aula y en la escuela.

La realización de prácticas inclusivas en la realidad de nuestras aulas pasa necesariamente por la convicción de toda la comunidad educativa, con especial atención del profesorado, puesto que ellos son la pieza angular en todo este proceso, que debe ampliarse también con la participación e implicación de: familias, administración, personal no docente y el conjunto de la sociedad.

En estos años hemos conocido una variedad y cantidad de experiencias, donde se han implementado con éxito prácticas inclusivas y conocemos múltiples centros escolares que han iniciado su proceso hacia la educación inclusiva. Sin embargo, todos coincidimos en señalar que necesitamos un nuevo impulso, como indica Ainscow (2004) que nos permita determinar qué debe hacerse para consolidar el progreso que se ha realizado hasta la fecha y progresar en el desarrollo del complejo proceso de la educación inclusiva. La consolidación de este modelo educativo requiere la generalización de buenas prácticas.

Trabajar con buenas prácticas, nos señala Escudero (2009) pretende identificar, diseminar y compartir conocimientos y experiencias exitosas y contrastadas en el logro de objetivos, que en el caso de las prácticas inclusivas vendría determinado por un doble aspecto:

- a) Aplicar prácticas de tercera generación (Wehmeyer, 2009; 59) donde la inclusión de primera generación era de naturaleza aditiva. Esto es, recursos y alumnos se añaden al aula de educación general. Las prácticas de segunda generación se centraban en mejorar la práctica en el aula de la educación general. La tercera generación de prácticas de inclusión pone el énfasis en la calidad del programa educativo que se aplica. Nada de la primera o segunda generación de inclusión es obsoleto ni poco importante, sino que fijamos la atención en asegurar programas de alta calidad educativa para todos los alumnos, donde nos preocupa alcanzar altas cotas de éxito y de participación de todos en el aula de educación general.
- b) Los objetivos a lograr nos señala Ainscow (2004) vienen determinados por la identificación y la superación de las barreras a la participación y al aprendizaje de todos los alumnos, que se refleja en las evidencias, que muestran si los alumnos –particularmente aquellos en mayor riesgo de marginación o exclusión- realmente han participado en todas las actividades y experiencias planteadas en el aula general y, como resultado, si han aprendido.

Las buenas prácticas inclusivas serán, pues, aquellas que proporcionan programas de alta calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones, y se centran en la presencia, participación y logros de todos los alumnos. La intención de determinar estas buenas prácticas es ayudarnos a identificar los

factores que influyen directamente en promocionar avances inclusivos en el sistema educativo

6. Evaluación del proceso hacia la escuela inclusiva: algunas propuestas

El proceso hacia la educación inclusiva que están desarrollando muchos centros educativos de las etapas de infantil, primaria y/o secundaria requieren de instrumentos, materiales de apoyo, que les ofrezcan pautas para la autorreflexión y el análisis de su propia realidad y, en consecuencia, plantear propuestas de cambio y de mejora que les conduzcan hacia los planteamientos de la educación inclusiva y la realización de buenas prácticas inclusivas.

En estos últimos años han surgido distintas y variadas iniciativas de investigación que han construido y validado instrumentos con el objetivo de aportar a los centros educativos estas herramientas de evaluación y seguimiento del proceso hacia la inclusión y, que, a su vez, fuesen capaces de provocar actuaciones de innovación en todos los ámbitos del centro.

De todos estos trabajos, hemos seleccionado seis que analizamos y presentamos como propuestas que han de servir para evaluar la realidad de los centros educativos en su proceso hacia la inclusión, también han de convertirse en la palanca hacia el cambio y la innovación requeridos para implantar prácticas inclusivas. No pretendemos ser exhaustivos, pues somos conscientes que hay trabajos como los de Biencinto y otros (2009) con el Avaco-Evadie o Feaps (2009) con la Guía Reine, en los que no profundizaremos en este artículo, pues nos limitaremos a aquellos más actuales, más significativos y cercanos a nuestra realidad. Señalar, por último, que iniciamos estos análisis con la presentación del "Index for inclusión" de

Booth y Ainscow (2002) por ser el primero y sobre el que se fundamentan todos los demás. Destacar la reciente publicación en castellano de la tercera edición revisada Booth y Ainscow (2015), que actualiza y revisa el documento original.

3.1. Index for inclusión

La guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Booth y Ainscow, 2002) es un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en nuestros centros escolares. Las principales características que lo definen son:

- Propone un proceso de Investigación-Acción que debe realizar cada comunidad educativa a partir del conjunto detallado de indicadores y preguntas que lo componen.
- Aporta un marco teórico que nos sitúa en los términos claves para desarrollar una educación inclusiva, que tienen una traducción clara e inmediata en el análisis que propone de la realidad de cada centro y en la búsqueda de evidencias específicas.

Como señala Miquel (2009) es un material estructurado para visualizar claramente el paso de las ideas teóricas a una concreción directa a la práctica, sin olvidarse de los valores inclusivos que deben aflorar en un centro educativo.

El proceso de trabajo se realiza a partir de la creación de un grupo coordinador que se encargará de organizar el trabajo y dinamizar la participación de todos los agentes educativos de cada centro, incluyendo al alumnado. Este trabajo se desarrollará en cinco etapas (Booth y Ainscow, 2002; 50):

- Inicio del proceso
- Análisis del centro
- Elaboración de un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva
- Implementación de los aspectos susceptibles de mejora
- Revisar el proceso seguido.

El objetivo final es elaborar planes de trabajo que desarrollen procesos para mejorar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en nuestros centros educativos, desde la autorreflexión, el análisis de la realidad y el convencimiento de la necesidad del cambio en las prácticas docentes.

3.2. El proyecto "Inclusiva"

Este proyecto tiene su origen en el Proyecto FONDEF: "construcción de un instrumento para evaluar la calidad de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales", que se desarrolla desde el año 2005 con la participación de la Fundación INEN, la UNESCO, el Ministerio de Educación, la Universidad Católica de Villarrica y la Universidad Central de Chile.

El enfoque adoptado en el modelo de evaluación inclusiva derivado de este proyecto, considera como factores claves la calidad: la inclusión y la respuesta a la diversidad del alumnado. El objetivo principal es la construcción de un modelo de evaluación de la calidad de la respuesta a la diversidad de necesidades de los estudiantes, pues se parte de la premisa que no hay una educación de calidad, sin equidad, ni equidad sin calidad, como señalan Duk y Narvarde (2008).

Para desarrollar este objetivo, el modelo Inclusiva de evaluación se sustenta en tres ejes transversales (Duk, 2007):

- Accesibilidad: disponibilidad de medidas, ayudas y recursos de apoyo adicionales orientados a facilitar el acceso, la movilidad, la comunicación, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.
- Flexibilidad y adaptabilidad: capacidad de la escuela para enriquecer y adaptar el currículo y la enseñanza a la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado.
- Clima de apoyo socio-emocional: ambiente socio-emocional de acogida y valoración de las diferencias y potencialidades individuales para favorecer el desarrollo personal de todos los estudiantes.

De esta forma, el modelo se organiza en cuatro áreas, donde cada una de ellas se concreta en dimensiones y indicadores (Duk, 2007):

- Área de Cultura Escolar Inclusiva, que presenta las dimensiones de: concepción y creencias, valores y actitudes, sentido de comunicación y convivencia y colaboración.
- Área de Prácticas Educativas que Responden a la Diversidad, que incluye las dimensiones: enriquecimiento y adaptación del currículo para atender a la diversidad, estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje y participación de todos y evaluación del aprendizaje y la enseñanza.
- Área de Gestión Centrada en el Aprendizaje y la Colaboración, que presenta las dimensiones: organización de la enseñanza, accesibilidad física, a la información y al currículo, recursos de apoyo para

atender a la diversidad y liderazgo y desarrollo institucional.

- Área de Resultados, que presenta las dimensiones: satisfacción, participación y desempeño académico.

Finalmente, este proyecto Inclusiva ha de permitir a las escuelas fortalecer sus capacidades para desarrollar comunidades educativas inclusivas sensibles a las diferencias y a los responsables de las políticas educativas contar con información relevante para el fortalecimiento de las políticas de inclusión y equidad.

3.3. IAQV (Instrumento para evaluar la Calidad de Vida)

El IAQV es una herramienta que pretende ayudar a los centros escolares a analizar la actividad educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad. (Muntaner y otros, 2009) La finalidad de este instrumento es orientar y ayudar al centro educativo a detectar y llevar a cabo propuestas de mejora, que permitan al centro aproximarse a los planteamientos de la educación inclusiva, desde las dimensiones que contiene el concepto calidad de vida.

Entendemos por mejora el proceso mediante el cual los centros educativos desarrollan prácticas que promueven el desarrollo integral de todo el alumnado, favoreciendo el aprendizaje, el bienestar físico y emocional, la autonomía, las relaciones interpersonales, etc. en un entorno escolar saludable, donde la igualdad de oportunidades sea un eje fundamental en todas las esferas de la vida del centro.

El punto de partida de esta herramienta es el modelo heurístico de Schalock (1997), bajo el cual se define el concepto calidad de vida como un constructo social que pretende un cambio en las condiciones de vida percibidas por el sujeto y que se estructura sobre ocho dimensiones fundamentales: Bienestar emocional, Relaciones interpersonales, Bienestar material, Desarrollo personal, Bienestar físico, Autodeterminación, Inclusión social y Derechos.

Estas dimensiones definen una vida de calidad para cualquier persona, con o sin discapacidad, que sólo es posible experimentar cuando se conocen las necesidades básicas del sujeto y cuando éste parte de las mismas oportunidades para conseguir los objetivos en los dominios importantes de su vida. Schalock fundamenta su modelo en la idea de que para medir el concepto calidad de vida son necesarios estándares e indicadores objetivos de las dimensiones mencionadas anteriormente.

Los **estándares**, en el instrumento que presentamos, son los requisitos que se han de cumplir para garantizar la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales. A su vez, los estándares aglutinan una serie de **indicadores** de calidad que afectan a todos los agentes que inciden en la educación del alumnado con este tipo de necesidades.

Finalmente, los estándares e indicadores se agrupan en distintos ámbitos o **bloques** de análisis que otorgan al documento una estructura organizada. Estos bloques surgen de los informes realizados, a partir de los cuestionarios y de los grupos de discusión mantenidos con familias, alumnos y profesionales, para cada una de las etapas del sistema educativo. Estos bloques son: Entorno físico, Principios y valores del centro, Formación y actitud del profesorado, Órganos de dirección y gestión, Organización y coordinación interna del centro, Profesorado de

apoyo, Acción educativa en el aula, Participación en las práctica del centro, Relación con las familias, Relación con los iguales, Recursos, Satisfacción del alumnado con necesidades educativas especiales.

Una vez presentada la estructura del documento, resulta conveniente realizar una serie de consideraciones generales sobre su uso (Muntaner y otros, 2009): En primer lugar, cabe recordar que se trata de una herramienta que pretende facilitar la reflexión de todos los profesionales, ya que su objetivo primordial es promover la mejora de las prácticas que se desarrollan en el centro. Si bien se requiere que la participación sea de carácter voluntario queremos insistir en la idea de que el IAQV tiene un potencial mayor si la implicación es colectiva; cabe no perder de vista que el objetivo final va a ser el cambio hacia unas prácticas cada vez más inclusivas.

También es importante señalar que algunos indicadores se adecuan más a la situación de los centros de primaria que de secundaria o viceversa. No obstante, hay que tener en cuenta que los estándares e indicadores planteados son enunciados, en general, aplicables a las diferentes etapas del sistema educativo, y que en cualquier caso un centro puede considerar que un ítem no se ajusta a su contexto y puede, por tanto, obviarlo en el proceso de análisis, lo que no desvirtúa en absoluto la finalidad y los objetivos del instrumento.

Otro aspecto que se debe contemplar hace referencia al alumnado. La valoración debe hacerse pensando en los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad que en ese momento están matriculados en el centro. Sin embargo, algunos indicadores requieren que nos imaginemos al alumnado potencial con n.e.e. para evaluar el grado de adecuación del centro; en qué medida la escuela o

el instituto están preparados para acoger a cualquier alumno es una información valiosa.

En último lugar, hay que tener presente que el IAQV contempla un conjunto muy amplio de aspectos, lo que no significa que deban analizarse todos y cada uno de ellos en un breve espacio de tiempo; un centro puede decidir que durante un curso escolar analiza únicamente algunos estándares con sus respectivos indicadores. Por otra parte, que un centro responda negativamente a determinados indicadores no significa que está descuidada la atención al alumnado con necesidades educativas especiales; de lo que se trata es de empezar a andar hacia un modelo de escuela para todos.

3.4. Guía para la reflexión y la valoración de prácticas inclusivas

Esta guía persigue un doble objetivo: por una parte, orientar el proceso de cambio en los centros escolares hacia la inclusión; por otra parte, servir de referente para identificar las buenas prácticas inclusivas que ayuden en este proceso de mejora escolar.

Se ofrecen unas pautas para promover la reflexión por parte de los propios equipos educativos para autoevaluar su realidad, a partir de algunos indicadores que se desprenden del concepto de educación inclusiva, que podrán servir para establecer objetivos de cambio y de innovación en la dirección adecuada. (Marchesi y otros, 2009)

Esta guía está compuesta por cuatro apartados, según Marchesi y otros (2009):

* Apartado A. Se propone analizar las condiciones de partida, considerando los elementos claves del contexto social y educativo de cada centro. Este apartado se organiza en cuatro puntos: aula, centro, comunidad escolar y administración educativa. Se solicita una valoración cuantitativa del impacto que el contexto social y educativo tiene sobre la inclusión. Se puede complementar esta valoración con comentarios cuantitativos que se consideren oportunos.

* Apartado B. Se ofrece un conjunto de principios, con los indicadores respectivos en formas de ítems que pretenden reflejar los elementos claves que nos aproximan a una educación inclusiva. Este apartado se estructura en los bloques siguientes:

1. Las concepciones y la cultura del centro. Se estudia el concepto de inclusión que domina en el centro. Se explora el nivel de compromiso con la identificación y reducción de barreras para la participación y el aprendizaje.
2. Las actuaciones y las prácticas del centro. Se reflexiona sobre el compromiso y el liderazgo del equipo directivo en el proceso hacia la inclusión. También, sobre determinadas prácticas educativas, el concepto de apoyo, la evaluación psicopedagógica o el papel del profesorado especializado, entre otros.
3. La inclusión como un proceso de innovación y mejora de la escuela. Este bloque se dedica a las características de las prácticas inclusivas y a las actuaciones en el aula.
4. Los apoyos a la inclusión. Se hace referencia a la coordinación entre los diversos profesionales que dan apoyo a los alumnos con más necesidades. SE tiene en cuenta, también, la participación de las familias y de los miembros de la comunidad.

5. La sostenibilidad de las prácticas inclusivas. Se trata de las nuevas propuestas de mejora que podemos llevar a la práctica a partir de la evaluación del proceso de inclusión. Así como, la sostenibilidad de estas propuestas en el futuro.

La comunidad educativa, con especial mención al profesorado, debe realizar una reflexión compartida utilizando una escala de 0 al 5. Se insiste en la relevancia del análisis y la reflexión sobre la presencia en el funcionamiento diario del centro de cada indicador o en la consideración de una práctica determinada.

* Apartado C. Tabla de resultados. En forma de síntesis cuantitativa, se sugiere que a continuación se recuenten las puntuaciones obtenidas en la aplicación de la guía y, de manera orientativa, se haga la media. Tener presente que según las características de la práctica analizada, alguno de los indicadores propuestos puede no ser considerado.

* Apartado D. Valoración cualitativa. En este último espacio, atendiendo al punto de partida y a las valoraciones de la práctica inclusiva realizadas en cada centro, se sugiere que se destaquen los tres elementos más importantes de la práctica analizada que se aportan al proceso hacia una educación inclusiva.

3.5. Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA).

Esta propuesta surge en México para la evaluación de prácticas inclusivas y se propone un instrumento para conocer la situación actual de la educación inclusiva en las escuelas básicas y, de manera indirecta, como una guía para el cambio

en las prácticas docentes (García Cedillo; Romero Contreras; Escalante Aguilar, 2011).

Esta guía cuenta con dos versiones referidas al análisis de las prácticas educativas en las escuelas ordinarias: una de auto evaluación, que contesta el propio docente, y consta de 58 ítems tipo likert. Otra de observación en las aulas, donde un agente externo ingresa en el aula para hacer el registro correspondiente, que consta de 48 ítems también tipo likert. (García Cedillo y otros, 2015).

La información registrada se agrupa en dos partes, señala García Cedillo y otros (2015) y García Cedillo; Romero Contreras; Escalante Aguilar (2011):

1. Se evalúan las prácticas inclusivas del docente a partir de las categorías siguientes:

- a. Condiciones físicas del aula: se pregunta sobre materiales y recursos utilizados en el aula.
- b. Planificación: se refiere a las estrategias que utiliza el docente dentro del aula.
- c. Uso del tiempo: se registra cómo se utiliza el tiempo por parte del profesorado.
- d. Metodología: se refiere a la manera como el docente aborda los contenidos y busca desarrollar las competencias: si respeta los estilos de aprendizaje, si promueve el trabajo colaborativo, si involucra al alumno en su aprendizaje.
- e. Evaluación: interesa determinar si se consideran las características del alumnado y del contenido a evaluar.

2. La segunda parte permite conocer las políticas y culturas inclusivas, a partir de las siguientes categorías:

- a. Relación entre docentes y alumnado: interesa conocer las relaciones entre docentes y entre el alumnado, así como entre docentes y alumnado para la promoción de los aprendizajes de todos los alumnos.
- b. Práctica del personal de apoyo: colaboración entre el personal de apoyo y los profesores regulares y su influencia en el aprendizaje del alumnado.
- c. Reflexión y sensibilización: se pregunta sobre el trabajo del profesorado ante la diversidad.
- d. Formación docente: se busca información sobre la actualización y la capacitación profesional relacionada con la educación inclusiva que han recibido los docentes.
- e. Prácticas del personal de apoyo: se pregunta sobre el trabajo colaborativo entre el equipo de apoyo y los docentes regulares.
- f. Práctica del personal docente y las familias: se pregunta por la relación que establecen los docentes con las familias y si hay colaboración.

LA GEPIA es un instrumento validado por expertos y utilizado en investigaciones varias, que cuenta con ítems claros, observables y categorizados de manera apropiada, además puede constituirse como una guía para la realización de prácticas inclusivas en los centros ordinarios.

3.6. La autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión. ACADI.

El objetivo general es presentar un instrumento válido y fiable para la autoevaluación de centros educativos de infantil, primaria y secundaria. Se pretende elaborar una herramienta que agilice los procesos de análisis de las prácticas educativas respecto a la atención a la diversidad en los centros, que ayude a la identificación de sus puntos fuertes y débiles y que posibilite,

si procede, el establecimiento de planes de mejora que conduzca hacia una educación verdaderamente inclusiva. (Arnaiz y Guirao, 2015).

Después de un arduo y amplio proceso de validación y depuración del instrumento se presenta un cuestionario con una escala tipo Likert de cuatro valores para todas las variables o ítems consecutivos del mismo, que está formado por 4 ámbitos o dimensiones: contexto escolar, recursos, proceso educativo y resultados. Cada ámbito se concreta en categorías, 1 para el primer ámbito, 7 para el segundo, 9 para el tercero y tres para el cuarto. Estas categorías se concretan, a su vez, con un total de 61 indicadores, que se especifican en 291 ítems.

Arnaiz y Guirao (2015) ofrecen algunas orientaciones para la utilización del ACADI, a partir de la concepción modular que presenta el cuestionario, que le permite analizar distintas parcelas de la vida educativa de los centros de forma independiente, desarrollada en cada uno de los ámbitos propuestos. Son las escuelas las que han de decidir las dimensiones objeto de estudio. A partir de estos instantes, se han de poder a autoevaluarse de forma colegiada, previa lectura, análisis clarificación y posible matización de los distintos ítems por parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica. Tras esta puesta en común, procede su implementación por parte de las distintas estructuras organizativas. Con los resultados de cada uno de los órganos del centro, así como la puntuación media para cada uno de los indicadores y categorías, se procederá a la interpretación de los mismos, tratando de delimitar posibles debilidades o necesidades que impulsará el diseño, desarrollo y evaluación de planes de mejora.

4. Algunas consideraciones para concluir.

Todos estos instrumentos de evaluación presentan cuestionarios de autoevaluación a realizar por el profesorado y cuentan además con la participación de la comunidad educativa y presentan una serie de variables sobre los que se sustentan:

- a. Se requieren unas actitudes por parte del profesorado, que contemplen la necesidad del cambio para iniciar y desarrollar el proceso hacia la educación inclusiva, desde la convicción de que el modelo tradicional no responde a las demandas y a la realidad actual de la educación.
- b. Valorar la importancia de los procesos de evaluación para conocer y analizar los puntos débiles y las fortalezas de cada centro en su proceso hacia la inclusión.
- c. Es relevante y necesario el análisis desde la reflexión de la propia práctica educativa, de las creencias y valores que explican esta práctica y del conocimiento de la realidad y el entorno de cada centro educativo.

Estos instrumentos presentan también una serie de elementos comunes, que debemos destacar:

1. Tienen en el Index for Inclusion su punto de partida y de referencia inicial. Su objetivo es adecuarlo a la realidad y al contexto más cercano de análisis y reflexión.
2. Utilizan la autoevaluación y la reflexión sobre su realidad y práctica educativa del profesorado de cada centro educativo.
3. Plantean bloques, indicadores, categorías, que se especifican en ítems o preguntas para facilitar el análisis y la evaluación de cada realidad concreta.
4. Permiten dibujar fortalezas y debilidades que en el proceso hacia la implementación y consolidación de

buenas prácticas inclusivas se desarrollan en cada centro educativo.

5. El resultado de estos procesos de evaluación siempre será el diseño de proyectos de innovación, de cambio y de mejora para avanzar y desarrollar procesos de inclusión.

Como conclusión final, destacar la relevancia y significación de estos procesos de evaluación, la validez y la utilidad de todos estos instrumentos para conocer la realidad de cada centro educativo, sólo debemos elegir aquel que mejor se adapta y responde a nuestra realidad y a las necesidades de cambio y mejora que se nos presentan.

Referencias

- AAMR (1992): Mental retardation: definition, classification and system of supports. Wasinghton DC.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Aumnado con n.e.e (2009): Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. www.european-agency.org.
- Ainscow, M. (2004): El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? Documento preparado para la Revista Journal of Educational Change.
- Ainscow, M. (2005): El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Comunicación de apertura de Congreso sobre efectividad y Mejora Escolar. Barcelona.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson (2006): Improving Schools, Developing Inclusion. Nueva York. Routledge.

- Arnaiz, P. Y Guirao, J.M. (2015): La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (1). Págs.: 45-101.
- Biencinto, Ch. Y Otros (2009): Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, Vol 15 (1). Págs.: 1-36.
- Blanco (2008): Marco conceptual sobre educación inclusiva. 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento Final. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/ICE_FINAL_REPORT_spa%5B1%5D.pdf
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002): Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. UNESCO.
- Booth, T. Y Ainscom, M. (2015): Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM. Madrid.
- Duk (2007): "Inclusiva modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación. Vol. 5. Nº 5. Págs.: 188-199.
- Duk y Narvarte (2008): "Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación. Vol. 6 Nº 2. Págs.: 137-156.

Echeita (2009): "Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado"., en Giné, Cl. (Coord): La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. ICE-Horsori. Barcelona. Pág.: 25-48.

Escudero, J.M. (2009): Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 13, nº 3. Págs.: 108-141.

FEAPS (2009): Guía REINE para la reflexión ética sobre la inclusión en la escuela. Madrid.

García Cedillo y otros (2015): Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicio de educación especial y regular en México. Actualidades investigativas en Educación, Vol 15, nº 3. Págs.: 1-17.

García Cedillo, I; Romero Contreras, S; Escalante Aguilar, L (2011): Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula: GEPIA. Documento presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa Noviembre. México, D.F.

Hegarty, S. (1994): "Quality of life at school", en Goode, D.: Quality of life for persons with disabilities". Brookline books, Cambridge. Págs.: 241-250.

Marchesi, A. y Otros (2009): Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas

Miquel (2009): "El uso del Index for Inclusión para cambiar las prácticas educativas en los centros de Catalunya., en: Giné, Cl. (Coord): La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. ICE-Horsori. Barcelona. Págs.: 127-142.

Muntaner y Otros (2009): Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo. Ediciones UIB. Palma.

Muntaner, J. J. (2009): Escuela y discapacidad intelectual. Eduforma. Sevilla.

OCDE (2012): Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD.

Schalock, R.L. (1997): "Evaluación de programas sociales". Siglo Cero, 28 (2). Madrid. 170. Págs.: 23-36.

Schalock, R.L. (2006): "Prólogo al libro como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad". Siglo Cero, Vol 37, núm 218. Págs.: 5-9

Warnock Report (1978). Special Educational Needs. *Report of committee of inquiry into the education of handicapped children any young people*. Londres: HMSO.

Wehmeyer, M.L. (2009): Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. Revista de Educación, nº 349, págs.: 45 – 67

Palma de Mallorca, Noviembre 2015.

La investigación en el ámbito de la educación inclusiva

José Antonio Torres González⁸¹

1. Introducción

En nuestro ámbito de conocimiento, la Educación Inclusiva, hemos pasado por una serie de vicisitudes que hacen que las tareas de investigación sean muy complejas, no sólo por los problemas que abordan sino por la carga socio-educativa que poseen. Sin embargo creo que lo fundamental es hacer bien el tipo de investigación básicamente más apropiado al problema que se quiere estudiar... y eso es realmente lo que importa.

El mundo de la educación es complejo e instalado en el mundo de la vida; la tarea del científico es reconstruir, alguien diría, reconstruir pedazos, trozos, construir el rompecabezas. No vamos a inventar el mundo de la educación sino descubrirlo, hacerlo bien visible para comprenderlo, conceptualizarlo y transformarlo con perspectiva de mejora. Descubrimiento y comprensión que no consiste en especular. Describir consistiría en construir conceptualmente esa realidad de acuerdo a algún sistema de racionalidad para que la construcción que realicemos no sea engañosa, o tenga apariencias de engaño. Göransson y Nilholm (2014) ponen de manifiesto la complejidad, las debilidades y las diferentes orientaciones tanto conceptuales como empíricas y prácticas en el desarrollo de la investigación en educación inclusiva.

⁸¹ Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Líneas de investigación: Educación Inclusiva, formación del profesorado en contextos de diversidad y organización de instituciones educativas inclusivas.

Esto nos lleva a recuperar la práctica y la investigación educativa y evaluativa como un espacio social y público, como un lugar de realización de determinadas actividades educativas. Una investigación, que se entienda como una actividad desgajada de la realización de los valores educativos, deja de lado su responsabilidad moral o ética. Al respecto, Barton (1998: 38) ya señalaba que "los investigadores en el ámbito de la discapacidad adoptemos una nueva ética que nos lleve a preguntarnos lo que él plantea como las cuestiones personales que a lo largo de estos años ha afrontado en su relación y trabajo con personas en la Universidad de Jaén (España)as con discapacidad"

Entiendo que la concepción objetivista de la ciencia se centra en teorías explícitamente expresadas en proporciones verbales o matemáticas. Sin embargo "la ciencia es más que esto". Existen otros muchos aspectos, por ejemplo, el práctico.

El desarrollo de una ciencia se construye como resultado de un trabajo conjunto de una serie de personas, cada una de las cuales aplica sus conocimientos especializados, pues el objeto es uno aunque las Áreas de Conocimiento, como estructuras funcionales y de control, sean diversas. De ahí que el conocimiento científico se va logrando mediante un esfuerzo social en su diversa interacción con el mundo. Desde la perspectiva, en la que entendemos que la ciencia es una práctica social, deberíamos profundizar en algunos aspectos porque las concepciones del mundo son interpretaciones de la realidad que expresan el sentido y significado la vida.

La Educación Inclusiva tiene intereses teóricos y prácticos, la educación de alumnos con necesidades educativas especiales y de todo el alumnado en general, no es sólo una actividad teórica, sino que es también una actividad práctica cuya finalidad es cambiar a aquellos que se están educando, de una

manera deseable. Tiene por tanto, un compromiso ineludible con la práctica, lo que permite concebirla como ciencia aplicada, como ciencia de una actividad práctica humana para intervenir sobre ella y, dentro de lo posible, mejorarla. Pero además, no sólo podemos considerarla como ciencia aplicada, sino que elabora y genera conocimientos desde el estudio y la investigación de su propio objeto formal, aunque su objeto material sea compartido por diversas ciencias pedagógicas y no pedagógicas.

En la actualidad se demanda una contextualización del sujeto desde la óptica de la aparición de problemas de pluralidad de circunstancias y especificidad de situaciones como un factor objeto de investigación. Así, la exploración y la búsqueda de la diversidad como una construcción epistemológica emergente, cobra sentido. La diversidad de cada persona cuando es aportada al campo de la enseñanza, está en el centro mismo de la Educación Inclusiva y constituye su objeto de estudio y preocupación. Desde estas premisas, a medida que se construye una nueva epistemología de la diversidad, estamos construyendo una nueva Educación Inclusiva que tiene su referente principal en la práctica, en la relación con el otro, simbólicamente mediada.

2. LAS DIFERENTES MIRADAS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

La ciencia, en su concepción más funcional, en cuanto es aplicada por los científicos, es una habilidad, aptitud, actitud, arte, pero no un proceso racional estricto que se rija por estándares inalterables de la razón y que utiliza conceptualizaciones perfectamente definidas y estables. Si bien podría ser una frase radical es el comienzo justificativo de que existan diferentes maneras, diferentes miradas de referirse al

objeto de investigación. Como señala Mateo (1998: 596) cuando habla de "El conflicto epistemológico" nos indica que "la polémica se inició de forma fehaciente en el siglo XIX con Diethley y Rikert, al poner de relieve que los objetos de estudio de las ciencias humanas y de las ciencias naturales eran distintos". Son los objetos, insistimos, pero vistos desde maneras diferentes, desde concepciones de la educación diversas, no sólo de la investigación educativa.

El problema, en principio fue, y en algunos casos lo sigue siendo, las distinciones entre "es y deber, hechos y valores" de los positivistas lógicos y sus sucesores, sosteniendo éstos que la aplicación del método científico al estudio de los fenómenos sociales exigiría una rigurosa evitación de las consideraciones de tipo normativo. Los juicios de valor no eran susceptibles de verdad o falsedad; no eran racionalmente (científicamente) decibles (...). La incapacidad de reconocer y de hacer honor a esta estricta separación de conocimiento y moralidad era una de las principales causas del retraso en el desarrollo de las ciencias sociales. Esto configuró la firme distinción entre conocimiento empírico del positivismo y juicios de valor.

Es quizás, la mirada hermenéutica la que más nos hace reflexionar en todo lo que hacemos y "cómo miramos" porque nos pone en el origen de la creación del sentido de toda observación: constituyéndose en la base de la interpretación donde luego se encaja la información objetivada (Torres González, 2003, 2011).

Nuestra intencionalidad, como actores de la educación, viene acotada por un contexto sociohistórico, es decir, la contextualización espacio-temporal y práctica puede ser conocida por muchos, incluso investigadores de otros lugares, pero la búsqueda consciente de significados por nuestra parte, los afectos de las acciones (sus acciones, nuestras acciones)

fácticas y simbólicas desbordan la significación. De ahí que las expresiones concretas, las que ahora estamos haciendo, toman cuerpo de relatos, de narraciones, en el que sintetizamos, en un punto de vista, elementos temporales, sociales y referenciales para causar efectos en otros, dentro de situaciones históricas que tanto confieren, como reciben (recibimos) sentido de estos mismos relatos.

La tarea de la investigación es pues descubrir la naturaleza de la educación a través de las actuaciones que dan sentido a sus y nuestras propias realizaciones vitales. En el paradigma interpretativo se indica que desde la perspectiva social, el investigador no puede poner al margen su sentido social (educativo) común como forma de conocimiento de las estructuras sociales (educativas). Así, no sólo el observador y el observado usan un conjunto de procedimientos interpretativos comunes para identificar los significados de su mundo de la vida, sino que, (...) estos significados sólo se pueden comprender si son aprehendidos en su uso activo práctico y concreto; significado que expresan la naturaleza intersubjetiva del mundo.

Las "recientes miradas o visiones" no son más que la profundización, en nuestro campo educativo, en nuestra sociedad actual, que como señala Colás (2001: 107) representan "cambios importantes que están acaeciendo (...). Estos cambios no atañen y/o afectan únicamente a temáticas de investigación sino que implican cambios y transformaciones en el pensamiento científico educativo (...), es la incorporación de una epistemología social". De ahí que todo lo que hemos ido señalando nos proporciona (ha de proporcionarnos) una visión, una mirada mucho más amplia y menos dogmática pues nos hará ver que ciertos funcionamientos que creemos superados continúan teniendo partidarios en otras disciplinas, cuyas razones haremos bien en entender o "estas nuevas visiones como perspectivas (¿visiones, miradas?) que orientan la

actividad científico educativa resultan pertinentes desde múltiples planos: social, en tanto que propone modos de ver, analizar e interpretar la realidad; científico, en cuanto propone prácticas científicas alternativas, epistemológico, por cuanto generan nuevos discursos científicos y lenguajes que traducen nuevas formas de percibir y comprender la ciencia; teleológico al proponer valores y fines alternativos, tanto a nivel científico como educativo" (Colás, 2001: 108), o "gran parte de las distorsiones de nuestras miradas sobre la realidad social (educativa) surgen de nuestra incapacidad de reconocer que la mirada es singular, concreta y creadora y, por eso, nos empeñamos en utilizar reglas y rutinas prefabricadas (...) antes que aceptar que toda mirada (¿posicionamiento, visión?) sobre la realidad es un acto de selección, de construcción y de interpretación que se hace desde un sujeto en un contexto. Mirada que es anterior, y posterior, al trabajo de organización técnica de las unidades operacionales

Otra de las miradas que en la actualidad está alcanzando un cierto estatus es la "investigación biográfico-narrativa". Distintos estudios que han influido en el campo de la educación o en su auge (Huberman y otros, 1995; Bertaux, 1997; Atkinson, 1998; Fernández Cruz, 199; Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 1997 y 2001; Arnáiz, 2003, Parrilla, 2007, 2009, Parrilla y Sierra, 2015) nos hacen estimar como miradas, visiones y posicionamientos a tener en cuenta, todo ello surgido de la mano del giro hermenéutico que han realizado las Ciencias Sociales y también la Educación. Esto supone reconocer la subjetividad como fuente de conocimiento social y sitúa a los enfoques narrativos en el centro del debate ya que permiten entender los fenómenos sociales, como la exclusión, como textos cuyo valor radica precisamente en la autointerpretación y reconstrucción que las personas relatan y dan a los mismos.

Esta mirada que los alemanes llaman "pädagogische biographieforschung", los franceses "l'approche biographique" y los anglosajones "biographical research" o "narrative inquiry" tiene un cierto carácter ambivalente. Por una parte, podríamos decir que es una manera de "dar voz a los profesores y profesoras" sobre sus acciones, preocupaciones y sus vidas que, habitualmente han sido silenciadas; por otra, puede suponer una "fisura" en los modos habituales de comprender e investigar. Algunos acontecimientos, sobre todo en las prácticas de formación y desarrollo del profesorado y los intentos de construir nuevas metodologías de investigación en ese campo, sobre todo, han querido realzar la figura del profesor y la profesora como persona, queriendo darle mayor protagonismo. Los autores citados señalan algunos de esos motivos (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001: 59 y ss.):

- Giro hermenéutico narrativo en ciencias sociales. El intento de dar una explicación "científica" de las acciones humanas, ha provocado entender los fenómenos sociales (y la enseñanza) como "texto". En lugar de dar una explicación de la enseñanza descomponiéndola en variables discretas o estableciendo indicadores de eficacia, se entiende que el significado de los agentes debe ser el foco central. El significado de la explosión de la metodología narrativa en la investigación educativa norteamericana es probablemente no tanto una nueva metodología cuanto una forma de investigación científica humana expresada bajo la narrativa y la biografía. En nuestro caso, sería una metodología alternativa en la investigación sobre discapacidad, dirigida a hacer oír las voces de las personas discapacitadas. Apoyados en la investigación narrativa y autobiográfica (Booth, 1998), el trabajo de Forteza (1999) destaca por su aportación

al dar voz a las personas generalmente omitidas en la investigación en nuestro campo.

Lo más importante, como destacan los autores, es que la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, dando importancia al juicio del profesor y la profesora en este proceso, que siempre incluye, "además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas" (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001: 59).

- Las razones epistemológico-políticas. Dos son quizás los temas o elementos que justifican estas razones. Por una parte, la revalorización del papel del profesorado como profesionales reflexivos, que piensan, que investigan (el profesor como investigador de su práctica), agente del desarrollo curricular y desarrollo organizativo, hace que se le reconozca su papel central en el ámbito de la enseñanza. Reconocemos que hasta ahora la investigación no lo tenía más que como sujeto a investigar o sus voces -sus expresiones y narraciones- se consideraban como datos en bruto, que tenían que ser manipuladas para adquirir un nivel científico de primer orden. Realmente, el darle el protagonismo de investigador/a es una opción política. Dar la voz a los profesores y profesoras, como grupo, implica, también, una decisión política.

Por otra parte, la avandilla de la antropología social ha abierto un camino al "dar voz" a los marginados al hacer estudios etnográficos de diversas comunidades para hacer historia desde la base. Todo ello y esa importancia dada al profesorado como grupo y convertirlo en uno de los ejes, el más importante, sobre el conocimiento de la enseñanza, por ejemplo, conlleva una opción epistemológica al trasladar la

objetividad del investigador externo a cómo los actores se insertan y viven la práctica social y, además la relatan e investigan sobre ella.

En estos elementos, que han querido dar voz a los protagonistas también ha existido una cierta intención de sustituir al paradigma dominante. Nuestra preocupación se haría patente cuando sustituyéramos un paradigma por otro queriendo sustituir, de alguna manera, el modo de dominación mismo.

Ese protagonismo de lo personal, lo local, conlleva equiparación de roles y responsabilidades en el ámbito de la investigación y, por supuesto, de las identidades del docente-investigador y la del investigador-docente. Es evidente que ese protagonismo ha ido creando conocimiento alrededor no sólo de la enseñanza sino del conocimiento que viene organizado en estructuras narrativas que mediante relatos lo configuran en práctico, personal y tácito. Desde esta perspectiva, el "territorio" de conocimiento profesional está construido narrativamente a modo de historia personal que incluye dimensiones morales, cognitivas y estéticas, que ocurre en dos contextos preferentes: el aula y el centro.

De ahí surge la necesidad de buscar un conocimiento para la enseñanza y la investigación social pues esta no es una acción objetiva, el objetivismo como concepción que hace hincapié en que los datos del conocimiento, desde las posiciones más simples a las teorías complejas, tienen propiedades y características que trascienden las creencias y los estados de conciencia de los individuos que las conciben y las contemplan, no nos serviría sino de comprensión, en forma de modelos provisionales, que recojan cómo las cosas funcionan en el aula, en el centro... o lo que, se denomina "individualismo", según el cual el conocimiento se entiende en términos de las creencias sustentadas por los individuos. Desde esta perspectiva, la

investigación inclusiva es aquella que se caracteriza no tanto por centrar su análisis en los procesos de inclusión propiamente dichos como por ser una investigación en la que los participantes, lejos de ser considerados sujetos pasivos sobre los que se investiga, están implicados en el estudio. Y lo están precisamente por el reconocimiento que se hace de los mismos como fuente activa de conocimiento social (Parrilla, 2009: 102)

Sería arduo traer a colación las aportaciones que, en esta fase, ha hecho la etnografía a la investigación educativa, entendida aquélla como "la primera etapa de la investigación cultural, es a la vez (...) un trabajo de campo (proceso) y un estudio monográfico (producto). Es una disciplina que estudia y "describe" la cultura de una comunidad desde la observación participante y desde el análisis de los datos observados, hasta la "etnología" (...) desde la comparación de las diversas aportaciones etnográficas como construcción teórica de la cultura dentro de una triple síntesis: geográfico-espacial, histórico-temporal y sistémico-cultural" (Aguirre, 1995: 3-4), no sólo porque nos ha hecho "ver" otra manera de entender la educación sino el cambio de rol del investigador que ha dado un giro radical al tener que participar en la observación del objeto de investigación.

3. ¿DÓNDE SITUARNOS?. UN REPASO A LOS PROBLEMAS A PARTIR DE LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN Y NUESTRA EXPERIENCIA

De todo lo dicho hasta ahora ¿qué podemos entender?: ¿se ha complicado el papel del investigador considerando nuevas visiones y a la vez ampliando el número de personas que *investigan* en el ámbito de la Educación? o ¿cada día va a ser más fácil porque lleguen a coincidir el narrador, el personaje, el observador y el investigador? Podemos introducir algunos

elementos más; por una parte, la vertiente política y su relación con la investigación y el papel de los investigadores, de las Áreas de Conocimiento; por otra, la "pérdida de identidad" al menos del investigador universitario (profesor/a universitario/a) en el campo de la educación y en muchas de las ocupaciones que puede desarrollar no sólo el pedagogo sino otros profesionales que trabajan en el campo de la educación.

Respecto a la vertiente política y el papel del investigador, más que como individuos, como grupo o colectividad advertimos que hoy, en educación hay un problema de fondo: el reconocimiento público externo de las aportaciones que sus investigadores hacen a la mejora social. Desde esta propuesta de temas existe otro problema de calado: el nivel de dependencia como comunidad científica de los poderes públicos. De alguna manera la comunidad científica está parcialmente estructurada por intereses que determinan las organizaciones sociales a las que se alía y por las estructuras necesarias para su funcionamiento.

Es evidente que la *actitud personal*, junto a la *superación del debate cuantitativo-cualitativo* y el *pluralismo integrador* son elementos a los que debemos prestar interés pensando en nuestra práctica como investigadores.

Hoy, realmente, en el campo de la investigación en Educación, en general, y de la Educación Inclusiva, en particular, existen aspectos críticos: la selección y el trabajo con las bases conceptuales, con el planteamiento del problema de investigación, el planteamiento metodológico para la resolución del problema (sujetos, datación, análisis) y globalización (con conclusiones) y los informes.

Respecto a *las bases conceptuales*, o al estado de la cuestión, estimamos que son los primeros pasos de búsqueda alrededor del problema, quizás sea la primera toma de contacto con todo

aquello que parece va a darte luz, alguna pista sobre el enfoque del problema. Es interesante realizar dos procesos:

- Primeramente, decidir cuáles serían los grandes pilares que hay que estudiar para aclarar aquellos puntos (temas) que nos ayudarán a comprender el problema. Generalmente serán, en principio, grandes temas: Innovación, inclusión, desarrollo profesional,... Tendremos que "volver" tal como vayamos avanzando y trabajando en otros aspectos de la investigación.
- Analizar los antecedentes, si los hubiera, relativos no sólo al problema sino a cómo lo han tratado y sobre qué pilares lo han soportado. Esto nos ayudará a reconocer otros aspectos críticos y a comenzar a tomar decisiones sobre la metodología.
- Ha llegado el momento de posicionarnos sobre unas metodologías u otras. Las perspectivas que señala Parrilla (2009) "Sociológica y Organizativa" nos pueden ayudar en nuestro campo.

Por todo ello pensamos que nuestros posicionamientos sobre las formas de conocer tendrían, al menos, estas "bases conceptuales":

- Ámbito teórico
- Antecedentes del problema
- Ámbito metodológico

Quizás sea el *diseño inicial* el que deba de clarificar, como punto crítico previo al desarrollo de la investigación, el camino al tener que tomar postura sobre diversos aspectos del planteamiento metodológico, fundamentalmente. Hemos visto

en muchos trabajos de investigación como se presentan las fases donde los tiempos y los instrumentos, las razones de porqué se escogen, las hipótesis o los objetivos pero no un diseño inicial donde, de alguna manera, como un primer esquema "miramos" todo el proceso en el momento que pretendemos iniciarlo. Eso nos va a dar un mapa de cómo conducirnos. Desde nuestra perspectiva, podemos indicar que las definiciones de diseño/plan de investigación seguirán siendo distintas por ser distintas las concepciones de la investigación; pero en todas ellas habrá un componente de previsión-organización de las acciones del investigador, otro de respuesta a los interrogantes-objetivos de la investigación y otro de conseguir la calidad (validez/credibilidad) de la investigación. Estamos convencidos que el diseño es fundamental y no nos preocupa, en principio, si el paradigma que nos guía es uno u otro. Primeramente por estas razones de fondo y, a la vez, paradigmáticas:

- *Coherencia:* Si vemos todo lo que nos ocupa y preocupa de forma sistemática y ordenada podremos ver aquellos puntos críticos en los que tenemos que incidir.
- *Estructuración:* Nos ayudará a ver, en su globalidad, tanto lo que hemos hecho -bases teóricas y metodológicas, antecedentes, etc- como lo que tenemos que hacer.
- *Secuencialidad:* Ante tanto "ruido" que nos puede aparecer y a la incertidumbre que puede agobiarnos, el colocar en una especie de mapa, todo lo que tenemos que hacer, con un cierto orden, nos va a dar sentido a lo que hacemos.
- *Pragmatismo:* Tomar decisiones *iniciales* antes de dar comienzo a todo el desarrollo nos va a dar pistas sobre y, al menos, todo el mapa de instrumentos que

debemos utilizar y sobre un aspecto crítico, el de los datos, en sus tres subaspectos; sujetos, datación y análisis. Además, cuando ya hemos visto todos los soportes, cuando estamos en el punto más alto en la toma de decisiones, cuando el equipo ha de tomarlas sobre todo el proceso, es lógico que un diseño o esquema nos ayude a disminuir la presión.

Hay tres preguntas que debemos hacernos y contestar antes y de forma conjunta, no secuencial. Pensemos que ya hemos dado vueltas al problema, en formulación y todo lo que le rodea; son éstas:

- ¿Quién define o definió el punto/foco central de la investigación?
- ¿Quién define los objetivos y estrategias del diseño?
- ¿Cuál es la finalidad o el propósito de la investigación?

Contestadas estas preguntas, hemos de plantearnos después el tomar decisiones sobre el tipo de investigación: paradigma, ámbitos contextuales, enfoque metodológico, etc. qué exigencias previas o condiciones de legitimidad metodológica, nos van a ayudar a configurar el ámbito metodológico de la investigación. Por ejemplo, en el ámbito del paradigma hermenéutico.

1. Exigencias con respecto a la representatividad, relevancia y plausibilidad.

Las tres condiciones básicas del enfoque cualitativo que se muestran imprescindibles son:

a. *Ampliar al máximo el contexto de análisis*, tanto en extensión como en profundidad de manera que puedan incorporarse a la situación estudiada cuantas variables, factores o personas/profesionales que puedan ayudarnos a entender el proceso que se pretende analizar.

b. *Describir el propio proceso que seguiremos en la obtención análisis de la información*. La propia naturaleza deliberativa de la investigación con un enfoque cualitativo nos exigirá explicar, a ser posible con todo detalle, los pasos de la investigación de tal manera que pueda ser valorada y contrastada.

c. *La configuración de la investigación como un auténtico proceso de búsqueda deliberativa*, con lo que tiene de evidencias y conjeturas y de seguridad e inseguridad.

Este proceso es problemático ya que aunque sepamos en dónde estamos, qué hacemos, se duda casi siempre de las exigencias sistemáticas de cualquier investigación plantea. Por ello, a lo largo del proceso, deberemos ir decidiendo en función de los dilemas (teóricos, metodológicos y prácticos), qué situaciones y, sobre todo, qué datos irán surgiendo en cada momento.

2. Exigencias con respecto a la fundamentación teórica de la investigación.

Desde que se plantea una propuesta de investigación hasta que es asumido por el grupo siempre aparecen unas preocupaciones globales sobre lo que se va a hacer y porqué. El diseño inicial nos va a ayudar a delimitar objetivos. De cualquier manera todos los miembros de cualquier grupo entramos en ese proceso con preocupación, la comprensión actual y una cierta interpretación del problema. Todo ello nos

hace conscientes de que los criterios de verdad son relativos a los distintos marcos interpretativos que los agentes sociales utilizan para guiar su conducta. Deberemos tener algunas preocupaciones:

- a. Hay que evitar el riesgo de *"tipificación prematura"*, estableciendo, ya desde el principio, unas estructuras inducidas, que posteriormente, consciente y/o inconscientemente, se tiende a confirmar.
- b. *Los criterios de justificación* de las interpretaciones desde diversas perspectivas:
 - Desde las más estrictas dónde la situación o el texto se abordan como sistemas cerrados cuya literalidad objetiva (el qué del discurso) se trata de explicitar. El objetivo, situación, etc. se analiza en sí mismo y desde su propia objetividad.
 - Desde las más abiertas, se aborda su sentido general no su literalidad y/u objetividad; es decir, no el qué sino el sobre qué.

3. Las exigencias con respecto a la dinámica relacional.

Dos grandes elementos de análisis. La problemática interna, del grupo con los elementos ajenos a él. Respecto a la primera, hay que contar con, al menos, tres aspectos importantes:

- El sentido de la propia investigación que ha de ser explicitado y asumido por el investigador o grupo de investigadores , y
- El derivado del desarrollo del propio trabajo.

- La estructura relacional en el seno del grupo de investigación.

Respecto a la segunda, hay que tener presente, al menos dos elementos:

- a. *El proceso de negociación previa* con las instituciones y los participantes de la investigación, en nuestro caso, especialmente sensibles. Esto será más sencillo o complicado según de qué instituciones participen -tu departamento, tu facultad o la universidad y profesores, alumnos o autoridades académicas.
- b. *El problema de las audiencias* que, se trate del paradigma que la guíe o del enfoque metodológico que tenga, es de por sí complejo. El uso de la información que vaya aportando la investigación deberá ser consensuado con el alumnado y, si ha lugar, con las madres, padres o tutores.

4. Las exigencias con respecto a la dimensión ético-social de la investigación.

Deberíamos cumplir con estas tres condiciones respecto a esta dimensión:

- *Condición teórica: La formación y generalización de teoremas críticos.* Los teoremas críticos son proposiciones sobre el carácter y la conducción de la vida social, los teoremas, como afirmaciones sobre el mundo educativo considerado socialmente, los iremos contrastando en la realidad de nuestra investigación y deberán ser analíticamente coherentes y corresponder a esa realidad, bajo los diferentes contextos que los determinen.

- *Condición hermenéutica: La organización de los procesos de ilustración. Teoría de la comunicación simétrica.* Deberán surgir como resultante de la aplicación de los teoremas críticos y puestos a prueba mediante procesos de reflexión colaborativa. Estos procesos deberán producir un aprendizaje en los grupos pues nos llevarán a conclusiones y consideraciones que han de ser auténticas para los participantes y comunicables o mutuamente comprensibles dentro del grupo.

Esta condición implica, además que, cuando el investigador de la realidad educativa contempla las acciones que se llevan a cabo sobre el problema a analizar, los sujetos analizados se convierten en objeto de consideraciones éticas y la metodología debe hacerse inseparable de la ética.

- *Condición emancipatoria: La organización de la acción. Teoría de la acción política.*

Cumplidas las dos condiciones anteriores deberemos desarrollar procesos guiados por la reflexión lo que supondrá seleccionar estrategias adecuadas, resolver cuestiones tácticas y trasladarlas al informe para que se lleve a cabo en la realidad. Así, ya estamos en condiciones de presentar el diseño inicial que nos parece fundamental y que lo haríamos con el siguiente esquema/modelo (Ferrerres, 1997, Jiménez, 2003, Torres González, 2011).

INVESTIGAR

Para

- ¿Cuáles son los objetivos de la investigación?
- Las líneas generales del proceso.
- ¿Para qué hacemos esta investigación?

Respondiendo a

- ¿A qué responde esta investigación?
- Si vale la pena hacerla, ¿por qué?

Cómo

- ¿Cuál es el enfoque metodológico que va a guiar, básicamente, esta investigación?

Contexto espacio
temporales y prácticos de
análisis:

- Es importante saber en que lugares, tiempos y ámbitos vamos a trabajar. Debemos darnos pistas claras sobre parte de los datos (sujetos y datación). Se completará en el posterior mapa de instrumentos de recogida de datos.

Foco de atención

- Responde a la situación, acción, hecho en el que/a los que tenemos que "mirar", fijamos expresamente. ¡No son los sujetos sino sus acciones, actitudes, etc!

Fundamentado en

- ¿Cuáles son las bases conceptuales? Tanto el Ámbito Teórico como el Metodológico.

Analizar

- La esencia, el elemento básico del problema, el tema central de nuestra observación y descripción.

4. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

4.1. Las investigaciones realizadas y las problemáticas detectadas: La época de la Educación Especial y la Integración Escolar

La investigación en Educación Especial se ha visto marcada por las mismas circunstancias que la construcción de la disciplina y en la determinación de los objetivos, que en su proceso de transformación se han ido superando. Además, se ha visto afectada por los cambios ocurridos, tanto a nivel social, como por el desarrollo de las disciplinas afines y las corrientes sociales y metodológicas imperantes.

Un recorrido por las investigaciones realizadas sobre la Educación Especial, nos muestra cómo se ha avanzado desde los trabajos diseñados y realizados en el marco de un enfoque segregador, hasta los estudios sobre la inclusión educativa, pasando por los planteamientos en línea con la integración; desde las investigaciones centradas en el individuo hacia aquellas que prestan una atención especial al contexto en donde tienen lugar las prácticas educativas. También ha habido un cambio en los planteamientos metodológicos, que han ido abandonando las posiciones más cuantitativas y racionalistas por otros enfoques mejor adaptados a las demandas de la Educación Inclusiva. Hemos detectado tres defectos fundamentales en las diferentes perspectivas adoptadas en la investigación en la Educación Especial (Torres González, 2003):

1. La falta de relevancia para la práctica.
2. Las limitaciones en cuanto a temas de interés y aproximaciones.

3. La falta de un cuerpo de conocimientos que corresponda al desarrollo de la teoría.

En la mayoría de las investigaciones que se han llevado a cabo han prevalecido los estudios referidos al carácter específico-especial del sujeto, es decir, a sus deficiencias, valorándose fundamentalmente los rasgos, características y habilidades del mismo y controlando mediante métodos experimentales, fundamentalmente, cuidadosamente diseñados, la validez de las prácticas y las técnicas empleadas. Es un tipo de investigación que fué calificado por Skritic (1986) como epistemológicamente positivista, ontológicamente realista, determinista en su visión de la naturaleza humana y metodológicamente nomotética.

La principal problemática detectada en este tipo de investigaciones se centra en el alumno con déficits considerado como una categoría natural de observación, estudio y control sobre el que se interviene. Otra carencia encontrada en este tipo de investigaciones, desde la perspectiva positivista, tiene que ver con los problemas específicos relacionados con la metodología de investigación empleada entre los que podemos distinguir los siguientes (Torres González, 2003):

- La variabilidad del entorno en el que tienen lugar las investigaciones
- La influencia de disciplinas como la Medicina y la Psicometría en los diversos modelos teóricos que subyacen en el ámbito de la Educación Especial
- La debilidad de los diseños metodológicos utilizados determina que los resultados obtenidos no sean generalizables

- Los problemas éticos y morales planteados en torno a la manipulación experimental han tenidos decisivas repercusiones en la utilización de los grupos de control y experimentales, así como en las modalidades de intervención utilizadas en las investigaciones
- Las características complejas y multidimensionales de las prácticas asociadas a la Educación Especial hacían muy difícil el poder establecer comparaciones de unos tratamientos con otros

En cuanto a los tópicos o temas objeto de investigación, éstos se centran tanto en aspectos que afectan a un colectivo determinado de personas que comparten un mismo déficit, como en las estrategias de intervención llevadas a cabo para favorecer determinadas adquisiciones o habilidades. Los trabajos relativos al diagnóstico han ocupado un espacio notable. La integración ha generado un innumerable campo de investigación, en el que se han analizado entre otros aspectos, la modalidad más adecuada de escolarización, las estrategias de intervención con el alumnado con necesidades educativas o la evaluación de los programas de integración.

En el mismo sentido, y con posterioridad, las necesidades de formación de los maestros ha sido un tema objeto de investigación cada vez más tratado. Sin embargo, el cuerpo fundamental de investigación en Educación Especial se ha centrado, durante años, en la eficacia de los programas—tratamiento aplicados a los sujetos de los diferentes grupos de estudio. El concepto de eficacia y los métodos para evaluarla no se han diferenciado sustancialmente de los aplicados a la investigación educativa en general.

Si realizamos un análisis sobre el proceso de investigación en la Educación Especial y la situamos en un continuum, en el extremo más lejano en el tiempo, encontramos aquellos trabajos

en los cuales el objeto de estudio es la persona con déficit o el colectivo de personas con determinados tipos de deficiencias. La metodología era principalmente cuantitativa y se podía investigar lejos de las personas, sin contacto directo con ellas. Desde el campo de la educación, interesaba estudiar principalmente a alumnos escolarizados o institucionalizados. Cabe señalar que la mayoría de estos trabajos se realizaban con los alumnos de los centros específicos, pues nos situamos en un momento en que la integración todavía no es un hecho.

Una vez iniciada la integración escolar, los intereses de los investigadores se trasladan hacia las instituciones educativas ordinarias que acogen a los niños con necesidades educativas. Se pretende conocer la influencia de la integración en toda la comunidad escolar, abordándose estos trabajos desde distintos planteamientos teóricos y desde metodologías variadas. Poco a poco se van introduciendo las técnicas y métodos cualitativos en detrimento de los cuantitativos, si bien muchas de estas investigaciones tienen planteamientos intermedios, igual que sucede en el ámbito de la enseñanza en general. Podríamos resumir las tendencias que han caracterizado la investigación más tradicional en nuestro campo en cuatro líneas de estudio:

- Investigaciones realizadas en el campo de la Psicometría y el diagnóstico, fundamentalmente dirigidas a describir la inteligencia de los sujetos objeto de estudio, fomentando el etiquetaje y la categorización de los mismos. Es una visión bastante reduccionista a la que se trata de responder con una corriente de investigación más relacionada con el diagnóstico más global y cualitativo.
- Investigaciones sobre trastornos de aprendizaje, centradas en torno a las posibilidades de

reeducación-rehabilitación de sujetos con dificultades de aprendizaje, obviando el análisis de necesidades.

- Investigaciones sobre programas y servicios de apoyo, que tratan de evaluar la efectividad de los programas educativos dirigidos a alumnos con déficits adquiriendo connotaciones de investigación evaluativa
- Investigaciones sobre estrategias de integración que representan un conjunto de estudios relativos a detectar y clarificar las ventajas e inconvenientes de los procesos de integración mediante metodologías de corte cualitativo.

A partir de las décadas de los setenta y ochenta en el pasado siglo la investigación en el ámbito de la Educación Especial las tendencias se dirigen a evaluar la acción educativa en su complejidad desde dimensiones contextuales y ambientales. En este sentido se prodigan estudios sobre la detección de las necesidades educativas del alumnado, de las necesidades formativas del profesorado y de los centros en sus propios contextos con la finalidad de conocer en profundidad las situaciones y establecer procesos de mejora. Este tipo de estudios se abordan desde enfoques interpretativos y socio-críticos que tratan de indagar sobre el proceso integrador, en tanto que proceso construido socialmente, analizando problemáticas y situaciones singulares. Las problemáticas detectadas son descritas por Farell (2000) en una revisión de los aspectos metodológicos que han orientado la investigación sobre la integración escolar y que podemos resumir en las siguientes:

- Dificultad para usar diseños similares de control de grupos cuando existen grupos de alumnos integrados y otros no

- Las problemáticas que plantean los alumnos con necesidades educativas especiales son muy variadas resultando difícil establecer generalizaciones de unos estudios a otros
- Las formas de escolarización que pueden experimentar los alumnos son muy variadas

A pesar de las dificultades descritas, en esta época se llevaron a cabo numerosas investigaciones centradas fundamentalmente en:

- a. Comparar los efectos de la ubicación en aulas ordinarias frente a las aulas específicas con la integración como telón de fondo y foro de debate. Diferentes trabajos demuestran que la ubicación en aulas específicas es una alternativa con peores resultados que en las aulas regulares, valorándose mejor aspectos como el rendimiento académico, el desarrollo socio-emocional y el autoconcepto en contextos integrados que en aulas-centros específicos.
- b. Las estrategias metodológicas utilizadas en el aula ordinaria y su relación de dependencia con la actitud de los profesores. En el trabajo de Lindsay (1997) se pone de manifiesto que teóricamente son muchos los profesores que aceptan la integración. Pero cuando en su aula tienen alumnos con necesidades educativas especiales, la actitud no es tan positiva
- c. La integración en aulas ordinarias y la configuración de estructuras de apoyo para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos en el contexto del grupo-clase,

constituyen otro tema sobre el que han proliferado bastantes estudios. Muchos de ellos (Hanko, 1995; Lowe, 1995) han demostrado la influencia positiva de apoyo educativo en el aprendizaje, la autoestima y la capacidad relacional de los sujetos con necesidades educativas especiales

- d. Las actitudes de los alumnos sin problemas hacia la presencia en sus aulas de compañeros con necesidades educativas especiales ha sido objeto igualmente objeto de estudio (Farrel, 2000; Almazán, 2001) poniéndose de manifiesto que son cada vez más los alumnos que presentan actitudes positivas hacia sus compañeros con problemas de aprendizaje.

Por otra parte, en la revisión sobre líneas temáticas de investigación llevadas a cabo en nuestro país, referidas a la integración escolar (Molinuevo, Grañeras y otros, 1999) podemos encontrar dos grandes ejes nucleares:

1. El referido al propio proceso de integración que aborda estudios realizados sobre el emplazamiento de alumnos, intervenciones en el aula para integrar alumnos con necesidades educativas especiales desde modelos de investigación proceso-producto y la integración desde una perspectiva institucional
2. El que se refiere a estudios sobre la transición a la vida adulta como son el acceso al mundo laboral y la calidad de vida

Actualmente, es necesario un profundo cambio en el planteamiento de la investigación en Educación Especial. Cambio que no ocurrirá hasta que dejemos de incidir y

organizar la estructura colateral a la integración, y nos centremos en practicar, estudiar, reflexionar e investigar la integración a través de sus auténticos protagonistas: la escuela y su contexto. Así, debemos dejar de centrarnos en la rehabilitación o habilitación de la persona, para investigar la influencia que tienen los contextos y los apoyos en los comportamientos personales. Por todo ello, la investigación en Educación Especial no se entiende si no es dentro del marco de la educación general, como una parcela del quehacer educativo común.

4.2. Tendencias actuales de la investigación en Educación Inclusiva

El cambio radical sufrido por la Educación Especial en sus presupuestos conceptuales y prácticos, necesariamente debe reflejarse en sus objetivos y proyectos de investigación. Se observa la necesidad de ajustar la investigación a la reconceptualización educativa que propone la inclusión de todo el alumnado en las escuelas ordinarias.

Desde este planteamiento y desde la coherencia con todo lo expuesto en los epígrafes anteriores, la investigación en Educación Inclusiva debería centrarse en dos elementos claves, que surgen como consecuencia de "lo especial" en un contexto inclusivo: adaptación y apoyo.

Esta adaptación y este apoyo no hacen referencia únicamente al ámbito escolar sino que, en una sociedad heterogénea, donde queremos aplicar el principio de inclusión en todos los contextos de actuación, debemos determinar el tipo, modelo e intensidad de las adaptaciones y apoyos necesarios para que cualquier persona pueda disfrutar en igualdad de oportunidades de todos estos contextos sociales en que se

desenvuelve. El objetivo primordial y central de la investigación en Educación Inclusiva será, pues, desde nuestra perspectiva, profundizar en todas las vertientes de las adaptaciones y apoyos, analizados desde todas las variantes y condicionantes posibles.

Enfocado así el análisis de las investigaciones en Educación Inclusiva, sin la intención de ser exhaustivos, clasificamos en 5 puntos generales estos intereses y objetivos de la investigación:

1. Análisis y estudio del marco conceptual y de planificación de la Educación Inclusiva

2. Perspectivas escolares:

2.1. Acceso al currículum.

2.2. La organización escolar.

2.3. La actuación en las aulas.

2.4. Formación del personal docente.

3. Perspectivas comunitarias:

3.1. El papel de las familias.

3.2. El cambio de actitudes.

3.3. Las organizaciones y asociaciones de atención a las personas con discapacidad.

3.4. La consecución de sus derechos sociales e individuales.

4. La vida activa de las personas con discapacidad:

4.1. La transición a la vida adulta.

4.2. La consecución de la autonomía.

4.3. El mundo laboral.

4.4. La calidad de vida.

5. Programas y técnicas específicas de intervención.

Cada uno de ellos puede subdividirse y centrarse en una variedad de aspectos y elementos concretos.

En estos momentos, la evolución de los intereses de la investigación en Educación Inclusiva se centra en la mejora de la escuela en su conjunto, desde los supuestos que conciben la posibilidad de educar a todos los alumnos en las mismas escuelas, en las mismas clases, el progreso se cifra en la mejora de la enseñanza para todos. Esto lleva a considerar como cuestiones de investigación la aplicación de determinados modelos y estrategias de enseñanza, que podemos concretar en dos puntos claves:

a) Cambios en los métodos que el alumno usa para responder o realizar una actividad curricular o extracurricular, que implicará la adaptación de métodos, el uso de métodos alternativos y/o el uso de métodos de respuesta asistida.

b) Cambios en los métodos instruccionales y condiciones del profesor. Incluyendo la aplicación de estrategias de aprendizaje, estrategias basadas en la comunidad y estrategias vinculadas al uso de nuevos servicios de apoyo a la escuela.

Esta realidad ha llevado a muchos autores, a través de recorridos similares, a la conclusión de que no pueden considerarse los problemas instruccionales separados del contexto de las escuelas, planteando sus objetivos hacia las investigaciones sobre mejora y cambio en las escuelas.

A este aspecto Parrilla (2000) indica la necesidad de incorporar dos nuevas orientaciones en el ámbito de la investigación de la escuela inclusiva: la perspectiva sociológica y la organizativa, que surgen como consecuencia de las consideraciones epistemológicas introducidas en el ámbito de la atención a la diversidad.

La perspectiva sociológica surge como consecuencia de los estudios que se realizan para analizar los procesos de inclusión y exclusión, que como ya pusimos de manifiesto en el capítulo primero de este proyecto, tienen lugar no sólo en el ámbito educativo sino también en el social.

La perspectiva organizativa, considera que los problemas de aprendizaje de los alumnos no provienen exclusivamente de su dificultad para aprender, sino que la estructura organizativa de las escuelas y las características de las respuestas educativas que se dan en las aulas, tienen mucho que ver en ello. En este sentido la organización escolar adquiere una gran relevancia como consecuencia de una nueva conceptualización de la misma que considera a los centros educativos como comunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva se han llevado a cabo numerosos trabajos entre los que podemos destacar las investigaciones en torno a la corriente americana de nominada de "escuelas heterogéneas", que abordan temáticas relativas a propuestas de trabajo en el aula ordinaria mediante el diseño de un currículum flexible, y abierto que fomente el aprendizaje en el entorno más natural. Por otra parte las investigaciones llevadas a cabo desde las llamadas "escuelas eficaces", configuran otra línea de trabajo que evidencia la necesidad de apoyar a los centros para lograr una educación de calidad para "todos" los alumnos. Los estudios de Ainscow (2001), Slee (2000), Booth (1998, 1999, 2000) son una muestra de este tipo de trabajos cuya finalidad principal se

centra en analizar el papel de la escuela como organización y del aula como entorno capaz de producir o eliminar dificultades.

En ambas perspectivas, las metodologías utilizadas en los trabajos de investigación referidos se sitúan en el paradigma interpretativo y crítico, aún cuando algunos de ellos se quedan en la mera descripción de hechos sin tener en consideración, de manera suficiente, aspectos educativos relacionados con la política educativa, y el contexto socioeducativo y cultural.

Esta evolución en los intereses de la investigación provoca una búsqueda de alternativas en los métodos de investigación empleados, de forma subsidiaria a los puntos básicos del debate en la investigación educativa, que puedan adaptarse mejor a las demandas actuales que se hace a los procesos de investigación: la relación entre la teoría y la práctica, la objetividad–subjetividad y el papel del investigador ante la diversidad de conocimientos (Torres González, 2011). Las críticas suscitadas por el método de investigación desarrollado hasta el momento y las condiciones específicas y los problemas metodológicos que le afectan, se han puesto de manifiesto en tres puntos fundamentales:

- 1) Las limitaciones de los diseños experimentales y de la estadística inferencial para abordar la mayoría de los problemas propios de la Educación Especial.
- 2) Las dificultades, si no imposibilidad, de encontrar los prerequisites experimentales y las condiciones necesarias para aplicar los diseño cuantitativos. La importante fuente de error relacionada con la falta de adecuación de los instrumentos y procedimientos para la recogida de la información y de datos.
- 3) La necesidad de buscar alternativas a los procedimientos de investigación meramente cuantitativos—experimentales, que se adapte mejor, tanto a la naturaleza de la investigación en

Educación Inclusiva, como a las necesidades y objetivos que debería alcanzar tal investigación.

Por todo ello, la metodología de investigación que se impone es la basada en el enfoque interpretativo y crítico, que coincide con los planteamientos de la investigación didáctica actual, pues las técnicas surgidas de estos paradigmas nos proporcionan los instrumentos adecuados para comprender y profundizar en todos los procesos implicados en la educación de todo el alumnado. Estos modelos de investigación aportan a la Educación Inclusiva aquellas estrategias que permitirán el análisis y la mejora de los procesos y las situaciones educativas concretas en tres puntos básicos:

— La posibilidad de generar teorías basadas en el estudio de la práctica educativa en su marco natural de ocurrencia, aportando a las mismas funcionalidad y relevancia.

— La validación social de los programas y prácticas educativas, lo que dotará a la investigación sobre la Educación Inclusiva de nuevos e importantes elementos para la comprensión de lo que ocurre en los marcos educativos.

— Una visión holística de los temas educativos ya que la investigación cualitativa ofrece una visión total, de conjunto, del tema o programa objeto de análisis, en su contexto. Esto es, permite acceder a la compleja interacción de variables que suele darse en los procesos educativos.

La investigación útil y realista en Educación Inclusiva se fundamenta en unos métodos que posibiliten el control continuo de la situación a investigar, atendiendo a todas las perspectivas, para obtener un conocimiento exhaustivo y una comprensión global del objetivo de la investigación, que nos permita actuar en consecuencia adaptando nuestra intervención a las posibilidades y características de las personas y de los contextos

donde se desarrolla. Los elementos básicos que componen este modelo de investigación serían:

- a) Un acceso exploratorio y abierto a todas las contingencias del objetivo de la investigación.
- b) Una intensa implicación del investigador en el entorno social que está siendo estudiado: como observador y, en diferentes grados, como participante.
- c) El empleo de múltiples técnicas de recogida de datos.
- d) Una tentativa explícita de comprender los acontecimientos en términos del significado que les prestan quienes habitan en ese entorno social.
- e) Un marco interpretativo, que subraye el importante papel del contexto en la determinación de la conducta.

A estos elementos podríamos añadir dos claves. Por una parte, el papel del investigador se ha modificado, viéndose necesaria su implicación como parte importante del proceso de desarrollo de la investigación. El investigador ya no es neutral, debe posicionarse y para ello debe prepararse para promover cambios. Por otra, el enfoque de la investigación, no como una mera observación, interpretación y descripción de una realidad, sino como un intento de modificar esta realidad, de aportar alternativas, para mejorar la práctica educativa o social que se desarrolla en cada contexto.

De todo ello podemos concluir que la relación entre la investigación y la práctica debe ser estrecha a fin de que del conocimiento extraído de las mismas, se deriven posibilidades de intervención y mejora de la realidad estudiada. Debemos transformar esta realidad y ello sólo es posible con la interacción directa entre teoría y práctica. En consecuencia, la

investigación colaborativa se convierte en una alternativa muy provechosa en la consecución de estos objetivos, donde el investigador externo se convierte en un apoyo cualificado para profundizar en el análisis de una realidad y optimizar las capacidades y los recursos de los propios protagonistas.

Debemos afrontar nuevas investigaciones, que tengan como meta satisfacer las demandas que la Inclusión Educativa y Social plantea en todos los ámbitos de la vida de las personas, tanto en lo relativo a la escuela, como a su participación en la vida social, profesional y comunitaria. Ello no puede realizarse desde el exterior donde los investigadores son expertos, que desde fuera solucionan los problemas y dificultades surgidas, pues este modelo ya ha demostrado su ineficacia. Es preciso incorporar la perspectiva de la inclusión, en todos los sentidos: por una parte, de los mismos afectados, pues nos referimos a personas concretas que se mueven en ambientes concretos, que opinan, demandan, valoran, etc. Tener presente a las personas como implicadas y partícipes directos de los trabajos que se ponen en marcha. Por otra parte, la necesidad de incluir al investigador en estos ambientes donde se desarrolla el proceso de investigación con la finalidad de ser un apoyo y una adaptación, que permita transformar esta realidad en beneficio de todos los implicados.

Para finalizar y desde la necesidad de ser rigurosos en el ajuste entre la concepción de problemas y una metodología de estudio, es decir, la necesidad de buscar una coherencia entre los planteamientos conceptuales y los metodológicos como requisito y garantía de una investigación, consideramos que a la hora de plantearnos las tendencias futuras de la investigación, no podemos pensar únicamente en temas o tópicos a estudiar. Será necesario realizar planteamientos globales.

En nuestra opinión, existen una serie de temas pendientes en la investigación sobre la inclusión Educativa, que podemos considerar claves y que sintetizamos en los siguientes:

1. La investigación sobre el currículum. Con especial énfasis en los procesos de diseño, desarrollo y adaptación del currículum ante las necesidades de los alumnos, de los profesores y de los propios centros.
2. La investigación sobre formación del profesorado. Ante el nuevo perfil de profesor y los aires de reprofesionalización docente, este tema es ineludible por los muchos ámbitos aún pendientes en esta línea de trabajo.
3. La evaluación de las necesidades educativas especiales. Temática que guarda una fuerte relación con los procesos de adaptación curricular en los que el proceso evaluador es imprescindible para la realización de los mismos.
4. Investigación y posibilidades integradoras de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
5. Investigación más allá de la inclusión educativa: la inclusión socio-comunitaria-laboral en la que deben implicarse todo tipo de instituciones (educativas, laborales, empresariales...)
6. Investigaciones sobre modelos organizativos, de recursos y de apoyo para la inclusión educativa, modificando los roles que han desempeñado los apoyos y los recursos en el ámbito de la educación especial, fomentando el concepto de escuela como unidad de cambio.

Aunque en los planteamientos expuestos se reflejan la mayoría de las preocupaciones que se consideran esenciales para el desarrollo de la respuesta a la diversidad de necesidades educativas especiales, consideramos necesario, desde nuestra

perspectiva, incidir en algunos aspectos que consideramos esenciales y que recogemos bajo cuatro dimensiones fundamentales: curricular, tutorial-orientadora, organizativa y formativa.

Desde la *dimensión curricular*, quizás la más trabajada, las líneas de investigación futuras deberán centrarse en:

- Propuestas de diseño y desarrollo curricular consensuadas, contextualizadas, bajo el prisma de la reflexión, la participación y la colaboración.
- Análisis de los procesos de adaptación del currículum en situaciones de máxima normalización.
- Investigaciones centradas en las estrategias instructivas a emplear en situaciones ordinarias de enseñanza-aprendizaje.
- Estudios sobre los resultados de la implantación de las nuevas tecnologías en el ámbito de la Educación Especial.
- Incidencia de las áreas transversales del currículum desde una perspectiva globalizadora.
- Procesos de detección de necesidades.
- Incidencia, desde una perspectiva integradora, de procesos de heteroevaluación (profesores-alumnos, profesores-profesores, alumnos-profesores y alumnos-alumnos) y autoevaluación.

Desde la *dimensión tutorial-orientadora*, señalamos las siguientes líneas de trabajo a desarrollar:

- Diseño y desarrollo de sistemas de acción tutorial que fomenten el respeto a la diferencia y a la colaboración interpersonal.
- Análisis de las trayectorias de alumnos que presentan problemáticas durante la escolarización obligatoria.
- Estudios sobre orientación vocacional-profesional: Acceso al mundo laboral.
- Interculturalismo, Multiculturalismo.

Desde la *dimensión organizativa* señalaríamos los siguientes temas:

- Análisis de las barreras arquitectónicas de los centros educativos no universitarios y universitarios.
- Analizar la importancia que el docente le concede a los aspectos organizativos y estructurales de la institución en función de las características de los alumnos.
- Condiciones y líneas básicas de las estructuras de apoyo que favorezcan la integración, la inclusión y no la segregación y la exclusión.
- Influencia de las condiciones espacio-temporales y de los recursos materiales en el proceso de atención a la diversidad.
- Modelos de institución educativa que ofrezca respuestas a los problemas de adaptación socio-escolar-ambiental.
- Análisis de las políticas que subyacen a los planteamientos de la educación inclusiva.

Por último, desde la *dimensión formativa* proponemos las siguientes líneas de investigación:

- Análisis de los planes de formación inicial en sus aspectos teórico-prácticos.
- Análisis de las propuestas de formación permanente y de desarrollo profesional a través de los organismos públicos y privados que las oferten, determinando las temáticas de mayor y menor incidencia.
- Estudios centrados en procesos de formación configurados alrededor de las problemáticas que se plantean a los profesores en el aula cuando atienden a alumnos con problemas y necesidades educativas especiales.
- Análisis de los procesos de socialización del docente en los marcos de actuación no formal.
- Investigaciones centradas en la formación de profesores noveles en ejercicio.
- La formación del profesorado de Educación Secundaria y de Universidad.

Es obvio de cada una de las temáticas propuestas pueden derivarse muchos más, al tratarse de grandes ámbitos de estudio planteados desde una perspectiva global y general. Se trata, en definitiva, de aportar líneas de trabajo para el futuro sobre las que todos tenemos necesidad de aprender para conseguir una escuela mejor, una escuela investigadora, indagadora de los problemas que se le plantean, que habrá de poner un énfasis especial en los procesos dirigidos a la mejora de la práctica.

Referencias

AGUIRRE, A. (Ed.) (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona. Boixareu Universitaria/Marcombo.

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.

ALMAZÁN, L. (2001). *Adaptaciones curriculares de aula: Análisis de las actitudes de los alumnos hacia la integración en un centro de Educación Compensatoria de la ciudad de Jaén*. Tesis Doctoral. Inédita. Universidad de Jaén

ATKINSON, P. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.

BARTON, L. (1998a). *Discapacidad y sociedad*. Madrid. Morata

BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris: Nathan.

BOLIVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1997). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo FORCE.

BOLIVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

BOOTH, T. (1998). The poverty of special education : theories to the rescue?. In C. Clark, A. Dyson y A. Milward (Eds.) *Towards inclusive schools?*. London. Routledge, 79-89

BOOTH, T. (1999). Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study. *Support for Learning*, 14(4), 164-168

BOOTH, T. (2000). Inclusion and Exclusion policy in England: who controls the agenda? In F. Armstrong, D. Armstrong y L. Barton (Eds.) *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Studies*. London. David Fulton, 78-98

COLAS, P. (2001). Postmodernismo, feminismo e investigación educativa. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*. Departament de Pedagogia. Tarragona, 107-128

FARELL, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162

FERRERES, V.S. (Coord.). (1997). *El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los Planes Provinciales de Formación*. Barcelona. Oikos-Tau.

GORANSSON, K. Y NILHOLM, C (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings-a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 3, 265-280

HANKO, G. (1995). *Special Needs in Ordinary Classrooms*. London: David Fulton Pub.

HUBERMAN, M. et al. (1995). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux et Niestlé

JIMENEZ, B. (2003). *Proyecto docente e investigador. Acceso a Cátedra*. Inédito. Tarragona. URV

LINDSAY, G. (1997). Are we ready for inclusión?. In G. Lindsay and D. Thompson (Eds.) *Values into Practice in Special Education*. London: Fulton, 47-62

LOWE, P. (1995). *Apoyo educativo y tutoría en secundaria*. Madrid: Narcea.

MATEO, J. (1998). La investigación educativa en AA.VV. *Enciclopedia General de Educación*. Barcelona: Océano. Tomo 2. Sección VI. Cap. 2., 586-647.

MOLINUEVO, J.; GRAÑERAS, M.; LAMELAS, R. y GORDO, J.L. (1999). Catorce años de investigación sobre educación especial. En M.A. Verdugo y B. Jordan (Eds.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú, 735-750

PARRILLA, A. (2000). *Proyecto docente e investigador*. Inédito. Sevilla. Universidad de Sevilla.

PARRILLA, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En: L. Barton and F. Armstrong (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer.

PARRILLA, A. (2009) ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117

PARRILLA, A. & SIERRA, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 161- 175.

SKRITC, T. (1986). The crisis in Special Education Knowledge: A Perspective on Perspective. *Focus on Exceptional Children*, 18(7), 1-16

SLEE, R. (2000). Talking Back to Power. The Politics of Educational Exclusion. *Conference in International Special Education "Including the Excluded"*. Universidad de Manchester.

TORRES GONZÁLEZ, J.A. (2003). Proyecto Docente e investigador acceso a Cátedra. *Documento Inédito*. Jaén. Universidad de Jaén.

TORRES GONZÁLEZ, J.A. (2011). La identidad científica de la Educación Especial. Marcando el sendero de la Educación Inclusiva. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 7, pp. 137-162

Biodata de quienes escribieron en este libro

Félix Angulo Rasco

España

Profesor Titular en la Universidad de Málaga desde 1982 hasta 1995, es actualmente Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cádiz. Ha sido director –hasta 2014– del Grupo de Investigación L.A.C.E. (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo). Además de participar en varios proyectos de evaluación (como el de la Formación del Médico de Medicina Familiar y Comunitaria en Málaga), ha dirigido o ha sido investigador principal en nueve proyectos de la Unión Europea, seis proyectos Latinoamericanos financiados por la Agencia Española de Cooperación Internacional, dos proyectos I+D del Ministerio de Educación y dos Proyectos de Excelencia financiados por la Junta de Andalucía. Actualmente se encuentra dirigiendo el proyecto “Riesgo de Fracaso y abandono escolar en Secundaria Obligatoria. Los: cada uno es su sitio en la formación docente; (2012) The ICT as a discourse of salvation; (2012) La educación pública en la encrucijada. La pérdida de sentido público en educación; (2012) Cuerpo, emociones, cultura; (2013) Interactions of Young Andalusian People inside Social Networks; (2015) El sentido de lo común como experiencia de construcción democrática: estudio de casos en escuelas en contextos de pobreza en Chile. Mantiene un blog denominado ‘El Salón de Fumanchú’, en el que va subiendo los artículos que desde hace dos años le publican en ESCUELA.

Rocío Jazmín Ávila Sánchez

México

Doctorado en Teoría Política, Teoría Democrática y Administración Pública, por la Universidad Autónoma de Madrid, en donde obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados; maestra en Ciencia Política por la Universidad Nacional Autónoma de México y licenciada en Comunicación Social por la Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco.

Como posgraduada ha realizado estancias de investigación en el Instituto de Iberoamérica en Salamanca, España (2008) y en el Europe Institute of Governance, University of Edinburgh, en Edimburgo, Escocia (2009). Ha participado como ponente en los III y IV Congresos Internacionales de la Sociedad Mexicana de Estudios Electorales (SOMEE), en Salamanca, España (2009) y en México, DF (2011), respectivamente.

Ha ejercido la docencia desde 1999, participando en los programas de licenciatura de la Universidad Tecnológica, campus Ermita, Distrito Federal, México; actualmente imparte clases en el Posgrado de la Unidad Académica de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y en Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.

Desde diciembre de 2009 labora en la Secretaría de Educación de Tamaulipas, en donde se ha desempeñado como investigadora (2010-2011) y Coordinadora Académica (2011) en El Colegio de Tamaulipas. Desde 2013 es Secretaria Académica del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.

Es Responsable Técnica de la Red de Investigación Educativa en Tamaulipas, respaldado por el Fondo Mixto de Fomento a la

Investigación Científica y Tecnológica CONACYT- Gobierno del Estado de Tamaulipas (2011-35-184901).

Ha publicado diversos artículos y capítulos de libros, el más reciente: "Diseño y reforma de los sistemas electorales estatales en México" en la Revista Polis, de la Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa

Lucy Mar Bolaños Muñoz

Colombia

Licenciada en Literatura e Idiomas, especialista en Desarrollo Intelectual, con estudios de maestría en Lenguaje y educación y doctora en Investigación educativa de la Universidad de Sevilla. Realiza proyectos de investigación en género, ciudadanía e identidad a partir del arte.

Ha ejercido la docencia en preescolar, primaria, bachillerato; universitarios de pregrado, especialización y maestría. Tiene artículos sobre construcción de género y literatura infantil, formación del profesorado y Webquest; programa de formación del profesorado desde la perspectiva de género; Enfoque pedagógico- estético en la formación del profesorado en género y ciudadanía; Educación Inclusiva en Género: Aplicaciones En La Práctica; políticas de educación inclusiva: el caso de España y Colombia; valores que los profesores activan en las prácticas inclusivas. Y libros la formación del profesorado desde la perspectiva de género, 2006; Familias transnacionales colombianas. Nivel de aculturación y vida familiar vistas desde las dos orillas; La comprensión lectora desde una visión sociocultural y Aprender a vivir juntos.

María Antonia Casanova Rodríguez

España

Directora de Formación del Instituto Superior de Promoción Educativa, de Madrid, y profesora asociada de la Universidad Camilo José Cela (Madrid).

A lo largo de su carrera, ha sido inspectora de educación desde 1980 e Inspectora Central de Educación desde 1987. Ha desempeñado los puestos de Jefe del Gabinete de Planes y Programas (1984-1986), Jefe del Servicio de Evaluación (1987), Subdirectora General de Educación Especial y Atención a la Diversidad en el Ministerio de Educación (1996-1999) y Directora General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid (1999-2007). Ha representado a España en la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (1996-2001) y dirigido, por parte española, el Programa de Integración Educativa en México (1996-2002).

Igualmente, ha participado como experta en diversos programas internacionales, como FOMEIM o EUROSOCIAL. Colabora con diferentes universidades, españolas y extranjeras, en los temas que aborda como especialista: evaluación, diseño curricular, atención a la diversidad..., al igual que imparte y dirige cursos para directivos y profesorado en estas mismas líneas de trabajo. Es permanente su colaboración en revistas profesionales, dirige la colección "Aula Abierta", de Editorial La Muralla y, entre sus libros, pueden destacarse: La Sociometría en el aula (1991), Manual de evaluación educativa (1995, 9ª edición 2007), Evaluación y calidad de centros educativos (2004; 2ª edición, 2007), Diseño curricular e innovación educativa (2006; 2ª edición: 2009), La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades (2009), Educación Inclusiva: un modelo de futuro (2011), La evaluación de competencias básicas (2012) y La educación que exigimos (2013).

Amelia Castillo Morán

México

Licenciada en Educación egresada de la Normal Gabriel Aguirre de San Luis Potosí, Maestra en Comunicación Académica en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, tiene la Especialidad en Educación Intercultural Universidad de Santiago de Chile, USACH. Es Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad de Santiago de Chile, USACH. Pertenece a la Red de Investigación Educativa en Tamaulipas y la Red Latinoamericana de Educación Intercultural crítica.

Colabora en el Comité editorial de la revista Indiferente de la Universidad Arturo Prat de Santiago de Chile. Es Evaluadora Externa de Ensayos para la Revista de la Facultad Trabajo Social y Psicología de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia, Evaluadora del Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey y Evaluadora del Congreso Retos de la Formación Docente. Tamaulipas.

Actualmente Investiga sobre el Programa Escuelas de Tiempo Completo en las escuelas Multigrado, en colaboración con el centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. La Gestión y sistematización de experiencias Educativas interculturales con el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa perteneciente a los estados de Sonora y sobre la Política Educativa Intercultural en las escuelas Multigrado de Educación Primaria del Estado de San Luis Potosí y el estado de Tamaulipas, para la red de educación Intercultural de México, para Colombia, Costa Rica, Chile, Brasil, y Ecuador.

Gerardo Echeita Sarrionandia

España

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación y Doctor en Psicología. Profesor titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación en la Universidad Autónoma de Madrid.

Sus líneas de investigación centran en el análisis y evaluación de las políticas educativas en el ámbito de la "atención a la diversidad" y la "educación inclusiva", así como en la difusión de prácticas y estrategias de aprendizaje cooperativo.

Ha publicado como autor y coautor más de setenta trabajos entre libros, artículos y capítulos en libros; ha sido consultor y ha participado en distintos proyectos de investigación de la UNESCO, OECD/CERI, INICO, la Comunidad de Madrid e IDEA. Ha presentado numerosas ponencias y comunicaciones en Cursos, Jornadas, Congresos y Symposiums, tanto nacionales como internacionales relacionados con la atención a la diversidad educativa.

Eleonor Faur

España

Eleonor Faur es Socióloga (UBA) y Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Se desempeña como Investigadora del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) - Centro de Investigaciones Sociales (CIS) y docente del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín (IDAES-UNSAM).

Fue responsable de la oficina argentina del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA); asesora de organismos públicos y de la sociedad civil, y consultora en distintas agencias del sistema de las Naciones Unidas (UNICEF, UNRISD, PNUD) en la Argentina y en Colombia.

Se especializa en la integración de los enfoques de género y de derechos humanos en las políticas públicas y en las instituciones orientadas al desarrollo. Es autora de *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual* (2014, Siglo XXI editores), *Masculinidades y desarrollo social. Las relaciones de género desde las perspectivas de los hombres* (2004) y coautora de *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos para la implementación de la ley* (2008-2015), entre otras publicaciones.

María Cecilia Fierro Evans

México

Licenciatura en Pedagogía y en Ciencias Religiosas por la Universidad Iberoamericana Cd. de México. Es maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación por la misma Universidad.

Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV-IPN con la investigación: "Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico", dirigida por la Dra. Ruth Paradise Loring.

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I

Desde 1985 ha trabajado en investigación educativa como responsable del diseño y conducción de proyectos de

investigación en los campos de formación docentes y directivos escolares, gestión e innovación educativas, valores, gestión ética y convivencia escolar.

Ha desempeñado diversos cargos como investigadora y asesora de proyectos de investigación, desarrollo e innovación. Ha laborado en el Centro de Estudios Educativos (85-95), la Unidad de Publicaciones Educativas SEP (95-97), la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica (97-99) y la Universidad Iberoamericana León (94-2007). Actualmente es Directora General Académica de la misma Universidad.

Forma parte del grupo de Universidades responsable de la creación de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.

María Bertha Fortoul Ollivier

México

Estudió la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Panamericana, la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación en la Universidad Iberoamericana y el Doctorado en Educación en la Universidad La Salle. Trabajó como maestra de educación primaria con niños con parálisis cerebral y ha impartido diversas asignaturas en carreras relacionadas con la educación y las relacionadas con la formación en investigación (investigación cuantitativa, investigación cualitativa, diseño de proyectos) y con acercamientos sistemáticos a la realidad educativa (escuela y contexto social, observación del campo educativo). Fue investigadora del Centro de Estudios Educativos y actualmente ocupa el puesto de docente-investigador en la Universidad La Salle. Sus líneas de investigación son: la formación de maestros para la educación básica tanto la inicial como la

de servicios; la formación en investigación; el seguimiento y evaluación de planes de estudio y la gestión institucional. Ha asesorado procesos de formación de maestros y de gestión institucional, en torno a diferentes problemáticas: enseñanza de la lectura y de la escritura; enseñanza de habilidades relacionadas con la investigación; evaluación del rendimiento académico de los alumnos; evaluación institucional y sistematización de proyectos basados en la investigación-acción, principalmente. Ha publicado varios libros en autoría, entre los que se encuentran: *Más allá del salón de clase* y *Transformando la práctica docente*, una propuesta basada en la investigación-acción. Ha sido co-coordinadora del área 15: procesos de formación en los dos últimos congresos nacionales de investigación educativa, organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Actualmente forma parte del equipo que está elaborando los estados del conocimiento de la misma área.

Lina Esmeralda Flórez Perdomo

Colombia

Abogada en formación, Licenciada en Educación Especial y Magister en Pedagogía, con formación profesional en Educación Inclusiva y Social, Pedagogía Hospitalaria y de la Salud, Neurodesarrollo, Neuropedagogía, Reorganización y flexibilización de currículos contextuales y Docencia superior. Adicional es Administradora de empresas con especialización en Alta Gerencia.

Se ha desempeñado como Auditora pedagógica, Investigadora, Consultora y Asesora docente, en el área de Pedagogía infantil, Pedagogía Hospitalaria, Reorganización Curricular y Psico-social hacia la formación de formadores, en

el campo de la Inclusión Educativa para la Educación Inclusiva, Rehabilitación Profesional Basada en la Comunidad (RBC) de poblaciones con necesidades y capacidades diversas, desde el perfil de Educación Superior y Políticas educativas de primera infancia.

Sus investigaciones son resultado de la experiencia nacional e internacional en diferentes instituciones Universitarias, hospitalarias y gubernamentales, prácticas que ha realizado en atención a las personas en condiciones de diversidad con proyectos de calidad de vida, Modificabilidad Estructural Cognitiva de la enseñanza y el aprendizaje, Rehabilitación Profesional (RP), Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC). Apoyo al abordaje en terapias alternativas, Sanación Pránica, Pedagogía curativa, Musicoterapia, Biofilía, manejo en parámetros de conducta y procesos de aprendizaje.

Mónica Gogna

Argentina

Dra. en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Diploma Superior en Ciencias Sociales (FLACSO-Buenos Aires). Lic. En Sociología (Universidad del Salvador, Buenos Aires). Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE/UBA). Se especializa en investigaciones en el área de salud y derechos sexuales y reproductivos, focalizando la atención en poblaciones vulnerables (adolescentes, mujeres viviendo con VIH) así como en la profesión médica y los servicios de salud. Docente en cursos de posgrado en género y salud y en metodologías cualitativas en universidades públicas y privadas (Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de

Córdoba, FLACSO-Argentina, Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales, etc.). Realizó consultorías para OPS, UNICEF Argentina, BID y OMS. Integra los Comités Editoriales de la Revista Argentina de Salud Pública y de la Revista Sexualidad, Salud y Sociedad. Es autora de numerosas publicaciones en español e inglés.

Andrea Kaplan

Argentina

Es editora de pedagogía, psicología y psicopedagogía. Concluyó sus estudios de Comunicación Social en la Facultad de Ciencias Sociales – UBA (tesis en curso). Se especializó en Políticas y Planificación de la Comunicación. Cursa el diplomado "Experto Universitario en Análisis Crítico y Transformación de la Educación" (UTN-FRBA). Desde 2010, es Directora Ejecutiva de Fundación Sociedades Complejas. Proyectos en Salud y Educación. Es consultora externa de la Federación de Psicoanálisis de América Latina. Asesora y organiza jornadas académicas y proyectos institucionales para profesionales de la educación, la salud, agentes sociales y comunitarios que trabajan con niñas, niños, adolescentes y sus familias, desde hace más de 20 años. Dicta capacitaciones sobre culturas adolescentes en contextos mediatizados; violencia en las escuelas y problemas sociales; aspectos socio-comunicacionales y educación; autoridad pedagógica y vínculos comunicacionales; entre otros. Es compiladora del libro *Hablemos de violencia. Problemas Sociales que atraviesan las escuelas*, Noveduc, Buenos Aires, 2014.

Fue Directora General de noveduc libros y Ediciones Novedades Educativas, entre 2000 y 2010; empresa en la que se desempeñó en distintas áreas desde 1994. Organizó las catorce ediciones de

los "Encuentros Nacionales de Intercambio y Actualización Docente" que se realizaron entre 1991 y 2004.

Martín Legarralde

Argentina

Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO-Argentina). Profesor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Se ha desempeñado como Director de Prospectiva e Investigación Educativa y Director Provincial de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Ha desarrollado distintos trabajos de investigación vinculados a temáticas de política educativa, historia de la educación, evaluación educativa y educación secundaria. Fue Director de la Especialización en Pedagogía de la Formación de la UNLP. Actualmente es Profesor Adjunto ordinario en la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad Nacional de La Plata y Prosecretario de Vinculación e Inclusión Educativa de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Es miembro del Instituto de Currículum y Evaluación de la UNLZ.

Miguel López Melero

España

Nacido en Castell de Ferro (Granada, 1949) es Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga (España). Doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. (1981). Docente en la

Universidad de Málaga, facultad de Ciencias de la Educación (Pedagogía, Master y doctorado). Ponente y conferenciante en numerosos congresos nacionales e internacionales (Alemania, Italia, Rumanía, Dinamarca, Grecia, Inglaterra, Finlandia, Austria, Escocia, Austria, Hungría,...Cuba, Brasil, Chile, Argentina, Uruguay, México,...) sobre el discurso y cultura de la diversidad, Educación Inclusiva, Educación Intercultural, Formación del Profesorado, Comunidades de Convivencia y Aprendizaje, investigación-acción cooperativa formativa, etc.

Colaborador en varias universidades europeas y americanas (Bolonía, Bremen, Berlín, Colonia, Hamburgo, Linz, Viena, Bucarest, Iasi, Budapest...etc., Lima, Jujuy, Santiago de Chile, Guadalajara (México), La Habana, etc.)

Autor de numerosos trabajos de investigación y de publicaciones en libros y artículos. Sus investigaciones se centran en el desarrollo de los procesos lógicos de pensamiento en las personas con capacidades diferentes y en los colectivos marginados, en las condiciones que debe reunir la escuela pública para ser inclusiva, en la formación del profesorado en la cultura de la diversidad y en la educación intercultural, en la construcción de comunidades de convivencia y aprendizaje, y calidad de vida y ciudades educadoras.

Entre sus publicaciones merecen mención: Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down. (1999) El Proyecto Roma, una experiencia de educación en valores (2003), Conversando con Maturana de Educación (2003), Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula por proyectos de investigación (2004).

Asesor de varias Revistas de Educación, así como de UNICEF y diversas instituciones educativas.

Director de tres Pasantías con el Ministerio de Educación Chileno

(1999-2003) y Director de la I Maestría en la Escuela de la Diversidad: Educación Inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones (2005)

En la actualidad es director del Grupo de Consolidado de Investigación HUM-246: Cultura de la Diversidad y Escuela y director del Proyecto Roma.

Ha recibido varios premios a su labor docente e investigadora como el recibido en 2005: I Premio Internacional en Investigación sobre Discapacidad Intelectual. Fundación Caja Navarra. Pamplona, o el recibido por el Ministerio de Educación de Perú Placa y Diploma en Reconocimiento por su aporte y compromiso a la construcción de una escuela para todos que valore las diferencias. Ciudad de Lima (Perú, 2006).

Ma. Ángeles Llorente Cortés

España

Profesora de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza. En 1979 aprueba las oposiciones y obtiene sus primeros destinos en Badalona y Cerdanyola del Vallés (Barcelona), donde colabora con el Col•lectiu en Defensa de l'Escola Pública. Allí participa en las Comisiones Municipales de Matriculación y en los Centros de Recursos. A principio de los años ochenta, se traslada a vivir a Cheste (Valencia) y se integra en los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), colectivos en los que siempre ha desarrollado una intensa militancia. (Ha sido Presidenta de la Federación de MRPs durante 6 años y ha representado a estos en el II Foro Mundial de educación celebrado en Porto Alegre en febrero de 2003).

Ha trabajado 17 años en el Colegio Público Cervantes de Buñol

en el que ha impulsado innumerables iniciativas innovadoras de carácter pedagógico y de defensa de la Escuela Pública. Ha desempeñado su labor pedagógica en todas las etapas educativas desde infantil, pasando por primaria, hasta el primer ciclo de secundaria. Y ha desempeñado trabajos de coordinación, de Jefatura de estudios y de Dirección. Hace poco, el centro que ahora dirige María Ángeles fue elegido —en un estudio en el que fueron consultados pedagogos, psicólogos, educadores, sindicatos y asociaciones de madres y padres— como uno de los 101 mejores de todo el estado español, por sus métodos innovadores y por ser una escuela abierta al entorno y capaz de asumir e integrar distintas culturas y clases sociales (gitanos y alumnado procedente de la Residencia Comarcal de Menores), fomentar la comunicación de la comunidad educativa, impulsar la formación del profesorado y ofrecer al alumnado una educación integral (Revista Crecer feliz, febrero 2004). En este curso por escolar El Proyecto de Compensación Educativa coordinado por ella ha recibido el segundo Premio Nacional de Compensatoria.

Ha participado en cientos de cursos de formación. Colabora con los CEFIREs del País Valencià y de otras Comunidades Autónomas en actividades de formación del profesorado coordinando cursos y presentando ponencias tanto para profesorado como para padres y madres. Ha participado en diferentes Escuelas d'Éstiu del País Valencia y de otras Comunidades y colaborado con diferentes Federaciones de Padres y Madres.

Es notorio y públicamente reconocido su trabajo de coordinación en Plataformas y foros de defensa de la Escuela Pública. Ha participado en debates de radio y televisión y tiene varias publicaciones en periódicos, revistas pedagógicas y en algunos libros.

Juan Jorge Muntaner Guasp

España

Doctor en Pedagogía por la UIB, Catedrático de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la UIB. Ha trabajado en el campo de la Educación Especial, especialmente en relación al proceso educativo y formativo de las personas con discapacidad intelectual, sus investigaciones hacen referencia al proceso de inclusión educativa, tanto en las escuelas ordinarias como en el contexto social. Ha publicado diversos libros (El deficiente mental ante la sociedad de editorial Narcea, La persona con retraso mental: bases para la inclusión social y educativa de editorial Aljibe y Escuela y discapacidad intelectual en Eduforma), también tiene artículos y ponencias relacionadas con la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Director de los cursos de Postgrado de Especialista en Educación Especial de la UIB. Ha sido director del ICE de la UIB desde enero de 2001 hasta mayo de 2007 y fue director del Departamento de PAPE en la UIB desde 2009 a 2012

Aldo Ocampo González

Chile

Profesor de Educación Básica, Licenciado en Educación, Master en Política Educativa, Master en Lingüística Aplicada (U. Jaén, España), Diplomado en Investigación Social del Cuerpo y las Emociones, Diplomado en Estudios de Género, Pos titulado en Psicopedagogía e Inclusión, Postitulado en Pedagogía Universitaria con Orientación en Enseñanza para la Comprensión, Candidato a Master en Integración Social de Personas con Discapacidad (U. Salamanca, España) y Candidato a Doctor en

Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España) con la Tesis Epistemología de la Educación Inclusiva.

Actualmente imparte clases en Pre y Postgrado en materia de Inclusión socioeducativa, Gestión de Aulas Heterogéneas, Escuela, Trabajo y Diversidad, Diseño y Elaboración de Proyectos Educativos para las NEE, Arte Terapia, Investigación Educativa. Es autor de tres libros, capítulos de libros y actas científicas, el último titulado *Mejorar la Escuela Inclusiva*, así como de más de 40 artículos en revistas científicas y de profesorado a nivel nacional e internacional (Chile, México, Argentina, Brasil, España). Ha impartido conferencias magistrales por invitación para abrir congresos en España, Ecuador (capacitación del país en fácil lectura y congresos), México, Brasil, Argentina y Chile, ha integrado paneles de experto en Educación inclusiva y Universidad y Discapacidad en México y Argentina y ha contribuido con más de 40 ponencias en Chile, Argentina, Colombia, España y EE.UU. Actualmente Académico del Departamento de Educación Diferencial de la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha (Sede Valparaíso), Universidad de las Américas (Sede Santiago Centro), IPP y Universidad Los Leones.

Irazema Edith Ramírez Hernández

México

Estudió la Licenciatura en Filosofía en la Universidad Veracruzana, Maestría en Docencia para Bachillerato en la Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo", Màster Democràcia i Educació en Valors en la Universitat de Barcelona, España; así como el Doctorado en Humanidades en el área de Ética en la Universidad Autónoma del Estado de México. Se ha desempeñado como docente en el sistema de

Telebachillerato de Veracruz, en la Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo", así como en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Actualmente labora en la Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen".

En 2004, 2005 y 2014 obtuvo las Medallas al Mérito Académico por Obra Escrita por la Secretaría Educación de Veracruz y el Gobierno del Estado de Veracruz. Es miembro de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE) y candidata a Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Sus áreas de interés son: Filosofía de la Educación, Hermenéutica, Ética y Valores. Ha publicado diversos trabajos en libros y revistas. Es Evaluadora Externa de Revistas Indexadas.

José Antonio Torres González

España

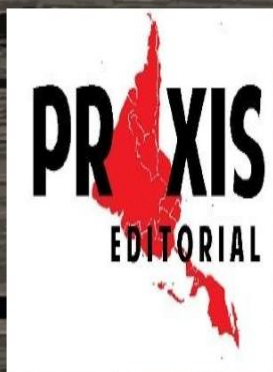
Licenciado y Doctor en Ciencias de la Educación. Catedrático de Universidad de la Universidad de Jaén. Imparte docencia en los Grados de Educación Primaria, Infantil y en diferentes masters. Director del Departamento de Pedagogía y del grupo de Investigación DIEA (Desarrollo e Investigación de la Educación en Andalucía) de la Universidad de Jaén. Director de la Revista Internacional de Educación Inclusiva

Coordinador de programas de doctorado en diferentes países de América Latina así como asesor de diferentes organismos internacionales. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado en contextos de diversidad y la organización de instituciones educativas para la inclusión social y educativa. Actualmente participa en el proyecto de

investigación "Diseño curricular para todos", financiado por la CRUE y la fundación ONCE. En el ámbito de la gestión universitaria ha desempeñado diferentes cargos directivos: Vicerrector de Infraestructuras y Director del Secretariado de Ayudas al Estudiante en la Universidad de Jaén.

Voces de la Inclusión

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



ISBN 978-987-45211-3-2

