

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO FORMA DE INCLUSIÓN: DISCURSO, SUPUESTOS IDEOLÓGICOS Y VOLUNTAD POLÍTICA¹

The intercultural education as a form of inclusion: discourse, ideological assumptions and political will

Alba TORREGO GONZÁLEZ
Universidad Autónoma de Madrid
Laura Elisabet GÓMEZ SÁNCHEZ
Universidad de Oviedo
José Luis PAREJO LLANOS
Universidad de Valladolid

RESUMEN

España ha suscrito la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural aprobada por la UNESCO. Sin embargo, nuestras escuelas son, mayoritariamente, un espacio de homogeneización y de reproducción de esquemas sociales favorecedores de estereotipos.

Con el propósito de desvelar las teorías que sostienen este modelo educativo, se reflexiona sobre el campo de la Educación Especial y se muestra, como en su desarrollo, se mueve entre el humanitarismo y el control, hasta instalar como predominante, como natural, el enfoque individual o esencialista. Para recuperar el sentido del término inclusión es necesario recurrir a la voluntad política y organizativa y, por ello, se enumeran asideros a los que recurrir con ese fin. Para cerrar el artículo, se evidencia cómo el carácter inclusivo se manifiesta en el denominado movimiento 15M.

Palabras Clave: Educación inclusiva, diversidad cultural, educación especial, educación intercultural, Democratización de la educación, Relaciones culturales

ABSTRACT

Spain has signed the Universal Declaration on Cultural Diversity passed by UNESCO. However, our schools are, mainly, a space of homogenization and reproduction of social patterns which favor the emergence of stereotypes. In order to reveal the theories which support this educational model, we turn to a reflection about the field of Special needs education and we show it move between the humanitarianism and the control, until install as predominant, as natural, the individual or essentialist focus. In order to recover the sense

¹ Recibido el Recibido: 12 de noviembre de 2011, aceptado el 2 de mayo de 2012

of the term inclusion is necessary to turn to the political will and organizational and, for this reason, we enumerate supports to lean on it. To conclude this paper, we show how the inclusive character appears in 15M movement.

Key Concepts: Inclusive Education, Cultural diversity, Special needs education, Intercultural Education, Democratization of education, Cultural relations

1. INTRODUCCIÓN: EL 11-S Y LA DECLARACIÓN UNIVERSAL SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Pocas semanas después de los atentados del 11-S la Conferencia General de la UNESCO aprobó por unanimidad la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. En esta Declaración se parte del reconocimiento de que la cultura se encuentra en el centro de los debates contemporáneos sobre la identidad, la cohesión social y el desarrollo de una economía fundada en el saber, para elevar la diversidad cultural a la categoría de “patrimonio común de la humanidad” y se la considera “tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los seres vivos”.

Aunque, como algunos autores han señalado (Terrén, 2004), la Declaración no incluye ninguna referencia explícita al fenómeno del racismo, sí califica a la defensa de la diversidad cultural como un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana y enfatiza la necesidad de considerar la diversidad cultural como un proceso evolutivo y como una fuente de expresión, creación e innovación que debe hacer que nos reconozcamos no sólo en las diversas formas de alteridad, sino también en el carácter plural de nuestra propia identidad.

La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural afirma que las políticas que favorecen la integración y la participación de toda la ciudadanía garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz y concluye con los elementos que deberían orientar un plan de acción para que los principios recogidos en ella no se quedasen sobre el papel, sino que se transformasen en hechos. Entre esos elementos que han de guiar el plan de acción cita el intercambio de conocimientos y de las prácticas recomendables en materia de pluralismo cultural con miras a facilitar, en sociedades diversificadas, la integración y la participación de personas y grupos que procedan de horizontes culturales variados. También aparecen explícitamente recogidos algunas acciones referidas a la educación escolar, como el fomento de la diversidad lingüística – respetando la lengua materna– en todos los niveles de enseñanza o la toma de conciencia, a través de la educación, del valor positivo de la diversidad cultural y la mejora, a esos efectos, de la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes o la incorporación al proceso educativo, tanto como sea necesario, de métodos pedagógicos que permitan preservar y optimizar métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.

Sin embargo, estamos lejos de ver realizados los propósitos de la Declaración. En concreto, por lo que se refiere a la educación, los enunciados aquí recogidos se enfrentan a actitudes, representaciones y prácticas férreamente asentadas. La escuela tiene pendiente todavía la consecución del reto de combinar el universalismo implícito en el proyecto generalista y unificador que surge de la Ilustración con el reconocimiento de una población cada vez más heterogénea. Como dice el propio Terrén, ese desafío consiste en “reconocer la legitimidad de la fuente de conflicto que comporta la diversidad cultural y aceptarla como una oportunidad de mejora y renovación de la escuela” (p. 20). Por el contrario, la escuela, mayoritariamente, realiza una enseñanza monocultural, que pone el acento en la información que transmite y sirve a la consolidación del contexto social establecido (Sepúlveda, 2001).

La escuela, en contra de lo establecido en la Declaración, es el espacio en que se adquieren pautas de socialización que reproducen esquemas sociales relacionados con la adquisición de prejuicios y estereotipos culturales y con la exclusión étnica. Hay numerosas investigaciones que así lo muestran; un buen ejemplo de ellas es la realizada por Henar Rodríguez, Alfonso García y Álvaro Retortillo (2010) que explican, a través de un estudio intensivo en un contexto escolar, cómo se produce la exclusión étnica a través del análisis de las interacciones sociales entre los escolares y sus manifestaciones de prejuicio. Otro ejemplo reciente es la realizada por María José Arroyo (2010), que muestra la existencia de dos sistemas paralelos dentro de la escuela: el de los tutores y tutoras y el de los especialistas y la concepción de que los primeros se encargan del falso constructo teórico del “alumnado ordinario”, quedando para los segundos todo aquello que no encaja en dicho constructo. El resumen de estas y de otras muchas investigaciones podría ser lo que se apunta en la etnografía coordinada por Laura Mijares y Luisa Martín (2007) en las aulas de cuatro centros multilingües de la Comunidad de Madrid:

En definitiva, se concibe la escuela como un espacio homogeneizador donde lo más adecuado parece ser diluir las diferencias en un ámbito que se supone nivelador y cuya vocación es equilibrar las posibles disparidades existentes (p. 238)

Urge, pues, conocer las teorías que sostienen estos fenómenos de homogeneización, cuando no de exclusión, así como las concepciones ideológicas sobre las que podría construirse una alternativa didáctica.

2. UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Con esa intención creemos que es interesante detener la mirada en un concreto ámbito educativo: la denominada Educación Especial. Educación Especial es un término controvertido, pues se ha extendido su uso para designar la educación diferenciada que se proporciona a las personas con algún tipo de discapacidad. Esa acepción es muy cuestionada por diversos autores, como, por ejemplo,

Westwood (1996), quien argumenta en contra de su uso, pues únicamente sirve para rodear a las técnicas o estrategias de enseñanza utilizadas y a los profesionales que las aplican de un halo exotérico y místico, lo que alimenta la impotencia del profesorado ordinario para afrontar las necesidades educativas especiales. Por el contrario, Westwood sostiene que las técnicas especiales de enseñanza no son más que las técnicas básicas de calidad, aplicadas con sentido común. Es un argumento en el que también han insistido autores en nuestro país:

Quizás se debería incluso dejar de hablar de educación especial. También ésta ha sido una especialización derivada de una situación anterior en gran medida ficticia e insostenible, basada en el supuesto de que cada déficit necesita una educación diferente. En realidad, cada alumno es diferente y tiene necesidades educativas específicas, singulares. Educación especial es una redundancia y un equívoco [...] No habría, pues, que hablar tanto de integración y de educación especial, cuanto de educación a secas, de currículo, de estrategias docentes. Algunos principios o premisas deberían darse por sentados, sin necesidad de insistir ya más en ellos... (Fierro, 1997, p. 50)

Como puede observarse en las opiniones de estos autores, hay algunas cuestiones en el ámbito de la Educación Especial que son muy discutidas. Dyson (2010) ha señalado cómo existe una preocupación porque la Educación Especial puede convertirse, en buena medida, en un brazo de la educación que crea y trabaja contra los intereses sociales y políticos de los grupos con menos poder.

Para progresar en esa idea es útil el clarificador estudio histórico de la evolución de la Educación Especial en Estados Unidos que realiza Lazerson (1983), en el que distingue en ella una serie de propósitos contradictorios desde sus primeras formulaciones a principios del siglo XX. Según su análisis, los administradores de las escuelas urbanas que solicitaron el establecimiento de clases especiales, lo hicieron para proporcionar ayuda individualizada a los niños y niñas con discapacidad, pero también defendieron la creación de esas clases porque estaban convencidos de que al eliminar de las aulas a los niños difíciles de enseñar, lograrían contener la desorganización que su presencia ocasionaba en la tarea de los docentes, suprimiendo así una barrera para el progreso de niños y niñas sin discapacidad.

Así pues, para Lazerson, hay un enfrentamiento entre las dos preocupaciones que sustentan la Educación Especial: el humanitarismo y el control. Sin embargo, en su opinión, el conflicto se resolvió de modo favorable al control y la resolución, en opinión de este autor, se debió a los prejuicios de clase social de los administradores de la escuela urbana que, haciéndose eco de los temores de las familias de clase media y media alta sobre el carácter defectuoso de los inmigrantes y de los pobres urbanos, utilizaron en realidad esas clases especiales para segregar a esos niños y niñas del resto del alumnado. Según sus propias palabras: "*La preocupación humanitaria de los educadores especiales se convirtió en un aspec-*

to secundario con respecto al deseo de segregar a todos aquellos que el sistema educativo percibía como problemáticos” (Lazerson, 1983, p. 21)

Este control no es sólo escolar, es también social, pues limita las oportunidades sociales y restringe los derechos de las personas con discapacidad. Además, tiene una extraordinaria influencia en la configuración de las prácticas educativas y en la organización de las mismas. En efecto, se achacan a la desviación del alumnado muchos de los problemas que tienen su verdadero origen en la naturaleza de la propia institución escolar o en sus relaciones con el conjunto de la sociedad. De esta manera, se impide la evolución de la institución escolar y la necesaria transformación de la misma para dar respuesta a las necesidades del alumnado. El mantenimiento de la rutina de la escuela, de su consolidada organización, de sus prácticas educativas, se convierten en finalidades encubiertas que reemplazan a los verdaderos fines de la educación y todo ello se realiza sin abandonar el “discurso humanitario” que está en el origen de la respuesta a la diversidad en la escuela:

Las medidas educativas especiales en la escuela siempre han sido justificadas como algo que redundaba en interés del estudiante excepcional de que se trate, pero al mismo tiempo siempre han asegurado el funcionamiento imperturbable de las actividades normales en el aula. Desde que se puso en práctica la educación básica institucionalizada, se han tomado las decisiones prácticas sobre la suposición de que es más sensato explicar los problemas funcionales de las escuelas como surgidos de las características negativas de los estudiantes individuales problemáticos. (Kivirauma y Kivinen, 1996, p. 303)

Pero estos supuestos educativos a los que nos referimos no forman parte únicamente de la Educación Especial, sino que integran las convicciones de la escuela toda, entendida en su conjunto. Así, en la base de los principios que guían la escuela actual está la convicción de que desde la psicología del desarrollo se puede extrapolar un nivel de rendimiento normal, típico de cada grupo de edad, sobre el que poder apoyar una enseñanza ortodoxa desde el punto de vista didáctico y eficiente de cara a conseguir unos objetivos establecidos. En el actual sistema de grados o cursos esto significa que todos los niños y niñas de la misma edad deben aprender las mismas cosas y en el mismo orden. Como señalan Kivirauma y Kivinen (1996), cuanto más moderna sea la escuela, cuanto más “calidad” pretenda conseguir, más estrictos serán los criterios de normalidad, más exigentes los sistemas de evaluación, más concretos y detallados los objetivos de aprendizaje, y, como resultado de todo ello, mayor será la cantidad de desviación que habrá que afrontar a través de medidas especiales.

3. EL ENFOQUE INDIVIDUAL O ESENCIALISTA

Gerardo Echeita (2004) nos habla de un enfoque o de una perspectiva que predomina en los responsables de organizar la respuesta educativa para el alumnado con discapacidad. Echeita se refiere a ella como perspectiva individual o esencialista y se basa en Ainscow (1995) para enunciar las ideas o supuestos básicos de este enfoque individual. Su utilidad radica, en nuestra opinión, en que no sólo puede utilizarse para el alumnado discapacitado, sino para todo tipo de alumnado. En otras palabras: los supuestos que sostienen esta perspectiva individual son, en realidad, las bases sobre las que se organiza la educación en la mayoría de nuestras escuelas. Estos son los supuestos a los que nos referimos:

- Es posible y deseable identificar con claridad a los alumnos y alumnas que necesitan ayuda especializada en su proceso de enseñanza–aprendizaje. Así pues, la población escolar puede dividirse en dos grupos diferenciados: el normal y el especial.
- Los problemas del alumnado encuadrado en el grupo “especial” son el resultado de sus limitaciones personales. Se adopta la visión promovida por el denominado modelo clínico: las dificultades de aprendizaje son vistas como un síntoma de un déficit individual que debe ser diagnosticado y tratado.
- Las ayudas especiales que requiere ese alumnado especial se prestan mejor en grupos homogéneos de niños y niñas con los mismos problemas. Por eso esas ayudas especiales se concentran en clases especiales, con el propósito de llevar a cabo una discriminación positiva a través de un mejor ajuste educativo a las necesidades de ese alumnado. Esa respuesta educativa no corresponde al profesorado ordinario, sino a un profesorado especialmente cualificado para trabajar con ese tipo de alumnado.
- Si ya se ha definido el grupo especial, el resto del alumnado se considera “normal” y no precisa de ninguna ayuda diferenciada. Tampoco precisan esa ayuda los profesores y profesoras que trabajan con ese alumnado “normal”.

Como señala Echeita (2006), estos supuestos refuerzan la idea de que las dificultades de un alumno o alumna son fundamentalmente internas y causadas principalmente por sus propias limitaciones o deficiencias, sobrevaloran el papel de un tipo de diagnóstico centrado en tales limitaciones y las tareas de clasificación del alumnado, depositan la responsabilidad educativa con respecto a la enseñanza de este alumnado en un profesorado “especial” y, por tanto, tienden a limitar la responsabilidad del resto del profesorado en su educación. Queremos resaltar que esta visión de la educación refuerza la segregación del alumnado a través de la existencia de respuestas educativas especiales, que se realizan de

forma paralela al ordinario. Como puede verse, un impulso humanitario de atención a las necesidades del alumnado se transforma en un proceso que perjudica los derechos de ese alumnado y que inhibe procesos de reforma educativa más globales.

No es nuestro propósito descalificar el trabajo de muchos profesionales que ponen su empeño en mejorar el aprendizaje y la vida del alumnado etiquetado como diferente, sino contribuir a descubrir las barreras que limitan, precisamente, ese propósito de justicia al que acabamos de referirnos. Con esa intención recogemos aquí la enumeración de las consecuencias reales de este enfoque individual o esencialista, según el propio Ainscow (1995):

- Las expectativas de la comunidad educativa –principalmente del profesorado y de las familias– se ven condicionadas y empobrecidas por la asignación de etiquetas al alumnado considerado especial.
- Las actuaciones didácticas se encasillan, de modo que se siguen, con una cierta mecánica, los mismos procesos ante el alumnado que ofrece características similares según el resultado del proceso de etiquetado.
- Los alumnos y alumnas que han sido diagnosticados y etiquetados como especiales ven limitadas sus oportunidades escolares y, a la larga, también sus oportunidades sociales.
- Se instala en el discurso de las familias y del profesorado la convicción de que la respuesta educativa al alumnado con diferencias más marcadas es fundamentalmente una cuestión de recursos y de que, hasta tanto no lleguen esos recursos, no es posible hacer nada.
- Las personas etiquetadas como especiales pasan a ser “invisibles” y a sufrir procesos de segregación.
- Se mantiene el status quo del sistema educativo con relación a su limitada capacidad para atender a la diversidad del alumnado.

Con las consecuencias que acabamos de enumerar, el sistema educativo sirve para orientar el desarrollo de sociedades, en las que dado que los factores de diversidad son crecientes –en especial los generados por la diversidad cultural–, los procesos de exclusión son cada vez más fuertes y, por ello, empujan a un número cada vez mayor de personas a vivir su vida por debajo de los niveles de igualdad a los que todos y todas tenemos derecho, degradándose así el concepto de ciudadanía plena

4. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL LOGRO DE UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA

Como hemos visto, el término inclusión inicialmente estuvo muy relacionado con las necesidades educativas especiales de algunos alumnos y alumnas, pero

posteriormente pasó a abarcar a la educación en general, promoviendo la idea de que la escuela debe ser para todos y todas las niñas, con independencia de sus características y deficiencias. El núcleo de su propuesta consiste en que todo el alumnado puede aprender en la vida normal de una escuela en la que la diversidad se entiende como un valor añadido (Stainback y Stainback, 1999). Como apuntan Corbett y Slee (2000), “la educación inclusiva es una proclama desenfadada, una invitación pública y política a la celebración de la diferencia. Para ello se requiere un continuo interés proactivo que permita promover una cultura educativa inclusiva” (p. 134).

La propuesta de la educación inclusiva ha sido desarrollada por numerosos autores y autoras – Stainback y Stainback (1999), Ainscow (2001), Booth y Ainscow (2002), Terrén (2004), Echeita (2006), Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002), Parrilla (2007), entre otros–, así es que aquí únicamente nos detendremos en reflejar las características que deben tener los espacios educativos impregnados de la filosofía inclusiva, que López Melero (2004) resume en las siguientes:

- La diversidad del alumnado es un valor y no un defecto. No implica superioridad ni inferioridad de unos u otros.
- El aula se concibe como una comunidad de aprendizaje y convivencia, donde el alumnado comprende que todos pueden aprender, cada uno con su estilo.
- Se buscan las metodologías que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de estrategias de “aprender a aprender”.

Stainback y Stainback (1999) enumeran las características más significativas de las aulas inclusivas, que creemos deben estar presentes en todas las prácticas educativas:

- Todos los niños y niñas pertenecen a un grupo y por tanto, todos pueden aprender en la vida normal del mismo.
- Debe favorecerse el respeto por los derechos de cada miembro del grupo.
- Debemos ayudar a los alumnos y alumnas a conseguir los objetivos curriculares adecuados.
- La intervención de los especialistas debe realizarse dentro del aula y ha de servir para:
 - Fomentar las redes naturales de apoyo. La tutoría entre iguales puede ser un buen ejemplo.
 - Situar la responsabilidad del aprendizaje y de la ayuda mutua entre los miembros del grupo. Debemos abandonar la idea del profesor como responsable del control total del aula.

- Provocar la comprensión de las diferencias individuales y el valor de cada persona.

La inclusión debe entenderse como un proceso abierto, dinámico, presidido por la flexibilidad, pues no existen respuestas únicas. Ese proceso busca “honrar” la diversidad y lleva implícita la idea de que todos los miembros de la comunidad deben participar y que sólo de esa manera se logrará la transformación paulatina de los centros y sus prácticas pedagógicas.

En realidad, si defendemos la escuela inclusiva, estamos demandando una transformación organizativa y política de la escuela actual. En efecto, nuestro sistema escolar hace posible el acceso a la escuela de todos los niños y niñas en edad de escolarización obligatoria, pero no garantiza que todo el alumnado disfrute de una educación que le proporcione experiencias que se ajusten a sus necesidades y que sean verdaderamente relevantes para sus vidas. Nuestro modelo educativo no se transforma con la presencia de mayor diversidad en las aulas; únicamente se adapta, pero no cambia su esencia. Ocurre lo que señala Parrilla (2002, p. 17):

En esta fase de reformas integradoras, las políticas educativas que se mantienen sectorizadas por grupos de población comparten el reconocimiento de la igualdad ante la educación, pero limitando esa igualdad únicamente al acceso a la educación. En ningún modo se garantiza el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades desde la igualdad y mucho menos, la igualdad de metas... Las reformas integradoras consisten más en un proceso de adición que de transformación profunda de las escuelas.

Pero es que esa adición que suponen los denominados programas o medidas de atención a la diversidad se convierten, en el lenguaje educativo real, en la introducción de un sumando negativo. Como ha explicado Enrique Díez (2007), nuestras escuelas se ven envueltas en un contexto competitivo que facilita que las prácticas educativas se orienten a la introducción de elementos que se consideran útiles para distinguirse en el mercado laboral y que presiona “*con el cumplimiento de los tiempos y de los programas, considerando la atención a la diversidad como un problema y un entorpecimiento de la eficacia instructiva*” (Díez, 2007, p. 322). La diversidad enriquece es un lema que forma parte del lenguaje políticamente correcto, pero, en la práctica y en la mentalidad del profesor y del resto de la comunidad educativa hace tiempo que se ha instalado la antonimia: la diversidad es la ruina de la educación.

A esa convicción responden los procesos que llevamos años viendo en nuestro sistema educativo: desde la “huida” de alumnos y alumnas hacia centros que no escolaricen alumnado inmigrante, hasta la transformación de la libertad de elección de centro en libertad de elección de alumnado por el centro, pasando por la obsesión por la repetición como bálsamo de Fierabrás para todo mal educativo. Como el propio Enrique Díez (2003) ha ejemplificado, estos procesos desembocan en el obscuro intento de la culpabilización de las víctimas del fracaso escolar.

Y no estamos a salvo de esas prácticas sólo por utilizar el concepto de inclusión, un concepto “paraguas”, en atinada expresión de Ángeles Parrilla (2007), interpretado de manera distinta, según sean las personas, colectivos o instituciones que lo utilizan y las circunstancias en que se emplea. Coincidimos con su impresión de que el discurso de la inclusión corre el riesgo de quedarse en eso, en un discurso, sin consecuencias lógicas que le acompañen. Es cierto que crece el número de autores que van incorporando a sus trabajos el concepto de educación inclusiva, pero alguna revisión realizada sobre las publicaciones desde el enfoque de la inclusión educativa (Susinos, 2002), detecta dificultades relevantes y marcadas ausencias de elementos básicos de dicho término.

Puede que se hable de inclusión, pero hay una corriente educativa mayoritaria que piensa que lo “natural” y lo “único” que puede hacerse es poner en marcha medidas compensatorias y paliativas de los déficits que trae consigo la diversidad cultural; lo contrario se tilda de utópico o teórico, marcándolo con el estigma de la poco práctico, de lo inútil o, en el mejor de los casos, de una idealización inalcanzable.

Algunos vicios de ese discurso hegemónico ya se han instalado en la mentalidad colectiva, forman parte del “sentido común” mayoritario. Por ejemplo, cuando se habla de inclusión no sirve para referirse a un proceso que implica a todas las personas, a todos los grupos, a la escuela y a la sociedad en su conjunto, sino que se asocia al colectivo de los “otros”: los discapacitados, los inmigrantes, los que frenan el rápido avance escolar en la dirección de la eficacia.

Es lo mismo que ocurre con el significado de un eje básico de la educación inclusiva: la participación. Parece que se garantiza la participación del alumnado diferente, por el mero hecho de su admisión en la escuela y de programar actividades para que se mantenga ocupado. Se olvida que la participación o es equitativa, de manera que se realice en un proyecto común que dé respuestas a las necesidades de las distintas personas y se base en la reciprocidad que debe presidir las relaciones inclusivas, o no es participación sino mero entretenimiento y exclusión encubierta.

Ese discurso considera natural, también, hablar de incluir a los inmigrantes, acogerlos, recibirlos, en nuestros centros escolares, en la comunidad existente y omite la obligación de construir y configurar colectiva y colaborativamente una nueva y única comunidad de todos.

5. LA INCLUSIÓN Y LA NECESARIA VOLUNTAD POLÍTICA

Con el panorama descrito, se comprende la urgente necesidad de poner en marcha medidas que ayuden al avance, aunque sea a contracorriente, de la inclusión, amenazada por otros múltiples enemigos: la consideración de la educación como una mercancía, como un producto que puede comprarse, la presión por el eficientismo, la fragmentación del currículum o la pérdida de sentido de la cul-

tura escolar. Como sostienen Xavier Besalú e Ignasi Vila (2007) en nuestro contexto, aprender y saber vivir juntos ya no es una consecuencia natural del orden social, sino que ha de ser el producto de una voluntad política decidida y consciente.

¿A qué asideros puede agarrarse esa voluntad política de la que hablan Besalú y Vila para caminar en la senda del horizonte utópico de la inclusión? Recurrimos aquí a apuntar algunas de las cuestiones, conscientes del carácter limitado y disperso de las mismas, que, junto a la evitación de las amenazas ya señaladas en este texto, pueden contribuir aunque sea de modo muy parcial a dar algunos pasos en el sendero inclusivo.

Creemos que es imprescindible pensar la educación inclusiva desde el marco amplio de la comunidad, entendiendo y aprovechando la capacidad educadora de la misma. No hay más vía para la inclusión que la apertura de la escuela al entorno y a la comunidad. Y no sólo a la comunidad educativa, si entendemos por esta el profesorado, el alumnado y las familias de un determinado centro escolar. Nos referimos a la comunidad toda, a la sociedad en la que se inserta esa escuela. Como señala Parrilla (2007), las posibilidades que una sociedad y una escuela ofrecen para la participación en condiciones de igualdad son un buen barómetro para medir su compromiso con la inclusión. Y esa participación efectiva, no burocrática ni testimonial, está muy bien ejemplificada en las comunidades de aprendizaje, con el diálogo igualitario, el convencimiento de que todas las personas son capaces de aportar a esa comunidad, la centralidad de los argumentos y la irrelevancia del status (Puigdellivol y Ortega, 2004).

Por otra parte, es preciso denunciar la exclusión. Muchas de las prácticas que se autoproclaman como inclusivas son, en realidad, un mero reflejo de la perspectiva individualista que exponíamos. Esa denuncia pasa por analizar también los significados e implicaciones que se esconden tras algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que sin embargo, no hacen más que perpetuar el *status quo* del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación. Quizás en ese esfuerzo sea muy útil considerar la dimensión personal y subjetiva. En cualquier caso, independientemente de su utilidad, tendremos que reflejar la vivencia de la exclusión, de modo que recojamos las opiniones, las experiencias, las sensaciones y los entendimientos que de su situación tienen las personas inmersas en procesos de exclusión por su pertenencia a grupos o colectivos marginados. No se trata sólo de poner voz a la queja de la exclusión, se trata también de dar la palabra en los procesos de toma de decisiones.

Esto implica que el protagonismo, incluso en la investigación, corresponde a la práctica, a la realidad. No hay otro camino que partir del respeto a las necesidades e intereses de las escuelas concretas y del compromiso de contribuir a la mejora de los procesos inclusivos. Tendremos que incluir a sus protagonistas en todo el proceso investigador, rompiendo las relaciones jerárquicas basadas en

una pretendida competencia como expertos. La investigación participativa, la biográfica–narrativa y otros tipos de investigación de carácter emancipatorio tienen ante sí una vía que han de desarrollar para identificar y difundir los procesos de exclusión y las barreras al aprendizaje en los centros educativos y la sociedad.

En realidad eso no es más que aprovechar la posibilidad que los espacios educativos ofrecen y que ya fuera señalada por Ramón Flecha y Jesús Gómez en 1995: las escuelas, como el resto de espacios educativos, pueden hacer una gran contribución a la igualdad de todas las personas, pues pueden compensar su tendencia a la homogeneidad, la presión que sufren por parte de la cultura dominante, con los modos de vida del profesorado, de los estudiantes, de las familias, de diferentes etnias y de culturas diversas. Esos procesos de comunicación orientarán sus prácticas hacia la igualdad de las diferencias, que supondrá que toda persona pueda adquirir las competencias necesarias para desenvolverse en sociedad con igualdad de oportunidades pero, a la vez, manteniendo la posibilidad del desarrollo de la propia identidad (Flecha y Gómez, 1995).

Para construir el conocimiento que precisa la inclusión, necesitamos también unas vías humanizadoras. Los principios en los que se basa el aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008) suponen un buen apoyo para que se sostengan los procesos de enseñanza–aprendizaje e, incluso, para que se sustente nuestra formación como educadores y educadoras. Resulta extraño hablar de inclusión sin tener en cuenta la inteligencia cultural, la creación de sentido o la igualdad de las diferencias, que son la esencia misma de la inclusión.

6. EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS PLAZAS

Hemos hablado de la inclusión como un asunto de voluntad política. Y si es así, deberíamos volver la mirada a la “polis”, a la ciudad y a lo que en ella acontece, a la política, en definitiva. Lo ocurrido, al final de la primavera de 2011, es que las personas normales y corrientes se han puesto en movimiento, preocupadas e indignadas por el panorama político, económico y social que ven a su alrededor porque es hora de construir una sociedad mejor, según se expresa en el Manifiesto “Democracia Real Ya”. Las plazas han florecido en acampadas y asambleas, en lemas y en movilizaciones.

Ese mismo manifiesto afirma que la democracia parte del pueblo y por ello el gobierno debe ser del pueblo y que es necesaria una revolución ética, pues hemos puesto el dinero por encima del ser humano y tenemos que ponerlo a nuestro servicio. “Somos personas, no productos del mercado. No soy sólo lo que compro, por qué lo compro y a quién se lo compro”, puede leerse en el manifiesto, que incluye entre sus reivindicaciones a la educación como derecho.

De este movimiento, el 15M o el movimiento de los indignados, se ha analizado ya su dimensión política, su potencialidad mediática, su influencia social, su composición generacional, pero convendría también ponderar su carácter de fenómeno educativo, porque no cabe duda que lo es.

Lo es, en primer lugar, porque está creando buenos ciudadanos y ciudadanas. Las plazas están formando a muchas personas, mayoritariamente jóvenes, en cuestiones sustanciales, relacionadas con el ejercicio del poder económico y del poder político. Lo ha definido perfectamente el cineasta Stéphane M. Grueso:

Estamos disfrutando de lo lindo y también aprendiendo, formándonos. Durante estos días he podido conocer a gente muy joven. Me ha sobrecogido su calidez, su inteligencia, sus capacidades de organización, su entrega, su amor por lo común. Todo lo contrario de esa juventud egoísta y descerebrada que nos presentan los estereotipos. Las plazas están creando buenos ciudadanos, es decir, ciudadanos problemáticos (Fernández-Savater y Grueso, 2011).

En realidad, pueden encontrarse en las calles los ingredientes de la inclusión que defendemos, que se parece mucho a la organización misma de esas plazas: igualitaria, activa, cooperativa, a la altura de las personas. Todo lo contrario de una cultura consensual, desproblematizadora y despolitizadora, tan habitual en este tiempo. Por otra parte las plazas han destruido con una grandísima inteligencia colectiva buena parte de los estereotipos que nos dividen, como, por ejemplo, los frecuentemente olvidados prejuicios edistas² (Flecha, 2007) y en ese sentido también son un símbolo del camino a la inclusión.

En las plazas se despliegan saberes de autoorganización para aprovechar la fuerza de la comunidad. Quizás, como el propio Grueso ha dicho, eso se deba a que en los ámbitos de la denominada cultura libre está muy arraigada la idea de comunidad como grupo de creación conjunto, cooperación entre iguales, posibilidad de tocar y modificar lo que hace otro. La comunidad reforzada es, precisamente, otro de los pilares de la educación inclusiva. Aquí, en el 15M, las asambleas se han dotado de mecanismos de decisión tan incluyentes que, en alguna ocasión, pueden generar funcionamientos muy complejos en la toma de decisiones, pues se persigue el consenso de todas las personas asistentes. La organización adopta, pues, una voluntad enormemente integradora.

Pero es que, además, en el corazón mismo de la protesta está la preocupación educativa. Se pone de manifiesto ya en uno de los libros referentes del movimiento: *Reacciona*. En él, Federico Mayor Zaragoza habla de la necesidad de una transición cultural, de súbditos a ciudadanos, mediante “una educación que permita superar la situación de receptores indiferentes y apáticos, lo que los convertiría en actores de su vida, en personas educadas —es decir, que actúan según ellas mismas deciden libremente—, capaces de contrarrestar el inmenso

² Relacionados con la edad. (Nota del editor)

poder mediático y alcanzar la ciudadanía plena”. (Mayor Zaragoza, p. 41). Una educación a la que se aspira o a la que se teme, como la indicada en el comunicado de los detenidos de la manifestación del 15 de mayo de 2011, que señalan como núcleo común “*el hecho de no poder realizar sus sueños*” por, entre otros factores, “*la educación basada en consumir y consumir*” (Cabal, 2011, p. 21).

Esa preocupación educativa está también en el vídeo que puede verse en Youtube en el que José Luis Sampedro, uno de los referentes intelectuales claros del movimiento, expresa su apoyo a Democracia Real Ya y señala que no estamos educados, en general, para pensar, para desarrollar el pensamiento propio, el pensamiento crítico, pues tenemos una educación que no nos enseña a razonar. Esta, en su opinión, es una de las dos herramientas de la manipulación. Y, precisamente, la evitación de la manipulación y el desarrollo pleno y libre de la persona es la finalidad de la educación inclusiva.

La acampada de la Puerta del Sol, en Madrid, uno de los símbolos del movimiento, se ha organizado en comisiones y grupos de trabajo que han elaborado propuestas traducidas en puntos mínimos que recogen el consenso común sobre temas principales. Merece la pena transcribir aquí una parte de los puntos mínimos consensuados por el grupo de trabajo de Educación y Cultura. Llama la atención que, de los cuatro apartados en que se estructuran, dediquen el último, precisamente, a la “Educación integral e inclusiva”. Esto es lo que dice ese apartado:

- Toda ley educativa debe ser inclusiva y tener como finalidad el desarrollo integral de la persona.
- La ley educativa debe estar abierta a la inclusión de metodologías renovadoras y alternativas, siempre y cuando se garantice el cumplimiento de los objetivos detallados en dicha ley, que vendrá a concretar el artículo 27.2 de la Constitución Española.
- La educación cultural es fundamental en la construcción del individuo y herramienta de unión del mismo con la cultura. Siendo la educación cultural fundamental para el crecimiento de personas activas, críticas, éticas y creativas; por tanto libres. Por ello exigimos la educación cultural en todos los ámbitos formativos y educativos.

No cabe duda de que estas movilizaciones ponen en primer plano dos características esenciales de la inclusión, que deberán aprovechar las escuelas. La primera es mostrar la posibilidad de que las instituciones se transformen para que sirvan los intereses de los ciudadanos y ciudadanas y que esa transformación se realice mediante la acción de todas las personas implicadas. La segunda es que las instituciones han de dar respuesta a las diferencias desde un marco democrático de igualdad de oportunidades, lo que nos recuerda que hablar de

inclusión es hablar de valores y actitudes personales y, sobre todo, de derechos ciudadanos que todos, por el hecho de ser seres humanos, tenemos.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO–Narcea.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ARROYO, M^a J. (2010). *La lengua en la integración del alumnado extranjero: estudio de las aulas ALISO en la provincia de Segovia*. (Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, 2010). Disponible en <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/827>
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE–UNESCO.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- CABAL, F. [ed.] (2011). *¡Indignados*. 15M. Madrid: Mandala.
- CORBETT, J. y SLEE, R. (2000). An international conversation on inclusive education. En F.ARMSTRONG, D. ARMSTRONG y L. BARTON (Eds). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspective*. (p. 133–146). London: David Fulton.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2003). La ley de Calidad: ¿calidad para quién? y sus repercusiones en la educación. *Aula de Innovación Educativa*, n^o 119, 67–70.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2007). La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación. Barcelona: El Roure.
- DYSON, A. (2010). Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés. *Revista de Educación Inclusiva*, n^o 3, 69–96.
- ECHETA, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, n^o 2, 30–42.
- ECHETA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLIVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FERNÁNDEZ–SAVATER, A. y GRUESO, S. M. (2011). Las plazas están creando buenos ciudadanos, es decir ciudadanos problemáticos. Disponible en <http://blogs.publico.es/fueradelugar/>
- FIERRO, A. (1997). Horizonte y desafíos de la integración educativa. En Arnaiz, P. y De Haro, R. (Eds.). *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. (pp. 49–58). Murcia: Universidad de Murcia.
- FLECHA, R. y GÓMEZ, J. (1995). *Racismo: No, gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona: El Roure.
- KIVIRAUMA, J. y KIVINEN, O. (1996). El modelo de la escuela moderna y el crecimiento de la educación especial. En Franklin, Barry [comp.], *Interpretación de la discapacidad* (pp. 269–312). Barcelona: Pomares–Corredor.
- LAZERSON, M. (1983). The Origins of Special Education. En J. CHAMBERS, Y W. HARTMAN, *Special Education Policies. Their History, Implementation and Finance* (pp. 15–47). Filadelfia: Temple University Press.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

- MARTÍN ROJO, L. y MIJARES, L. (2007). Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe. Madrid: Ministerio de Educación – CIDE.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2011). Traspasar los límites de lo posible. En R. ARTAL [coord.], *Reacciona* (pp. 25–44). Madrid: Aguilar.
- ORTEGA, S. y PUIGDELLIVOL, I. (2004). Incluir es sumar. *Aula de Innovación Educativa*, nº 131, 47–50.
- PARRILLA, Á. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton. y F. Armstrong (Eds). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp 19–36). Dordrecht: Springer Ed.
- RODRÍGUEZ, H.; GARCÍA, A. y RETORTILLO, A. (2010). El prejuicio y la exclusión en los procesos de integración del alumnado en un centro escolar. *Migraciones*, nº 27, 111–138.
- SEPÚLVEDA, G. (2001). Interculturalidad y construcción del conocimiento. *Revista Docencia*, nº 13, 38–45
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- TERRÉN, E. (2004). Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social. Madrid: Los libros de la catarata.
- SUSINOS, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española: investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, nº 327, 49–68
- UNESCO (2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. París. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>.
- WESTWOOD, P. (1996). *Commonsense methods for children with special needs*. Londres: Routledge & Kegan Paul.