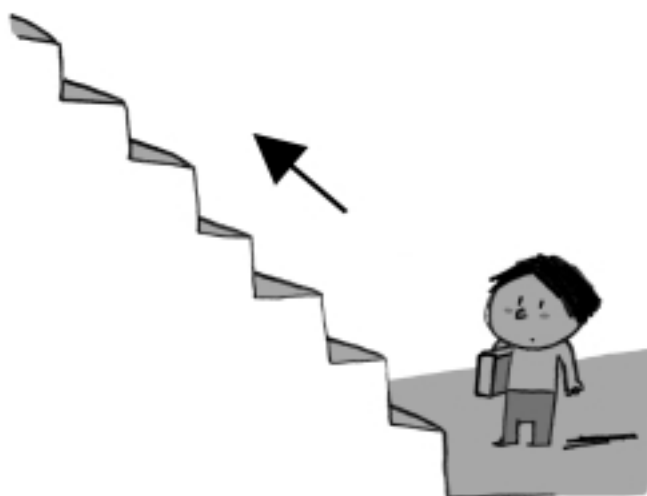


TEMA DEL MES

Educación sin excluir

Una educación inclusiva sólo es viable si se tejen amplias y sólidas redes de colaboración e interdependencia a todos los niveles y entre todos los actores implicados. Se trata de revisar actitudes, valores, ideas y prácticas para convertir el centro escolar en una auténtica comunidad de aprendizaje, abierta a la participación del profesorado, alumnado, familias y demás agentes educativos.

Autoría compartida*



El concepto de “inclusión” y su antónimo, “exclusión”, están adquiriendo un mayor protagonismo en los debates educativos y sociales. Cada vez se habla y se escribe más sobre inclusión educativa o educación inclusiva como marco aglutinador de toda una serie de movimientos e iniciativas que aspiran a conseguir una educación de calidad para todos y con todos. Sea bajo esa denominación u otras, lo cierto es que observamos que tras las situaciones de exclusión social que hoy viven millones de ciudadanos en todo el mundo, aparece el denominador común de haber vivido, en mayor o menor grado, procesos y situaciones de “exclusión educativa”.

La exclusión educativa de estos alumnos y alumnas se ha caracterizado, en unos casos, por su imposibilidad de acceder a la educación reglada, y en otros por haberlo hecho en condiciones muy precarias o por muy poco tiempo. Pero también entendemos por “exclusión educativa” aquellas situaciones en las que, tras terminar el período de escolarización obligatoria, el alumnado pasa a engrosar automáticamente las estadísticas del fracaso escolar. Estos alumnos y alumnas se encuentran, por tanto, en clara desventaja a la hora de incorporarse a la vida adulta y activa, ya que han sido escolarizados en contextos educativos en los que se les ha segregado del resto del alumnado (itinerarios, grupos o aulas especiales, centros específicos, etc.).

Por otra parte, se ha recurrido de forma constante a la segregación como una estrategia para tratar de responder desde el ámbito escolar a la diversidad de las características psicosociales del alumnado, bajo la premisa de que es posible y deseable para todos, a la hora de mejorar su educación, diferenciar y separar a algunos alumnos cuando sus necesidades educativas “dificultan el aprendizaje de la mayoría”. Así ha ocurrido y sigue ocurriendo en el caso de muchos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, tanto de carácter social como marcadas por una discapacidad específica.

Estas primeras consideraciones nos llevan a afirmar que el término “educación inclusiva” es, por lo tanto, mucho más que un simple acomodo o cambio de terminología para sustituir a la expresión “educación especial”, aunque hayan surgido de este ámbito algunos de sus más claros exponentes y numerosas

experiencias. Estas últimas nos han forzado a “re pensar”, una y otra vez, la validez de nuestros sistemas escolares en relación con su capacidad para ofrecer una respuesta educativa de calidad para todos. Se trata, en definitiva, de algo que tiene que ver, a la larga, con todos los alumnos y alumnas y con todos los centros escolares, y que afecta al sistema educativo en su conjunto. Así planteado, se podría hablar simplemente de avanzar hacia una buena educación para todos, siempre que en este término —“todos y todas”— no tuviera cabida ningún tipo de exclusión.

Modelos educativos ante la diversidad

Aunque parezca lo contrario, lo cierto es que hoy disponemos de un conocimiento sólido y fundamentado, aunque también en continua construcción y mejora, para diseñar una buena “hoja de ruta” y para guiarnos en nuestro “viaje” hacia esa meta. También sabemos con certeza cuáles son algunos de los principales elementos sobre los que debe asentarse ese proceso, tanto en materia de organización y funcionamiento de los centros educativos como en cuanto a la “pedagogía” utilizada por los profesores y profesoras que van teniendo éxito en esta empresa.

Si se nos permite continuar con la metáfora del viaje, que tantas veces utiliza Mel Ainscow, el primer paso necesario en esa dirección consiste quizás en desentrañar las ideas y presupuestos que subyacen a nuestra forma de enfocar o entender esta cuestión. Así pues, debemos analizar los modelos o perspectivas que hemos utilizado o que queremos emplear para conceptualizar la labor educativa en lo que se refiere a atender mejor a la diversidad de intereses, capacidades, culturas o circunstancias personales y sociales del alumnado en la educación escolar.

En nuestra opinión, esos modelos más o menos contrapuestos y que, explícita o implícitamente, todos manejamos se sustentan en un conjunto interdependiente de dimensiones o variables. Algunas de ellas, de carácter psicopedagógico (Coll y Miras, 2001), se refieren, por una parte, a nuestra comprensión de cuál es la naturaleza de las diferencias individuales —¿se trata de una concepción estática, ambientalista o interaccionista?—; por otro lado, debemos establecer cómo debe responder el siste-

ma educativo ante ellas —¿es el alumno el que debe adaptarse al sistema, o es este último el que se adapta a la diversidad de alumnos que aprenden?—; y, finalmente, conviene identificar cuáles son aquellas diferencias o características individuales que “importan” a la hora de enseñar y aprender —¿las que configuran la “inteligencia” entendida en su dimensión simplemente cognitiva o académica, o las que dan cuenta de las “inteligencias múltiples” (Gardner, 1995) que conforman la identidad de toda persona?—.

Otras dimensiones tienen que ver más bien con los estilos de organización y funcionamiento que han adoptado nuestros centros escolares. Como bien nos ha hecho ver Fernández Enguita (1999), algunos centros podrían definirse como meros “agregados” de personas, mientras que otros se han convertido en verdaderos “sistemas” adaptables y abiertos a la complejidad que implica el tratar de conseguir una educación sin exclusiones.

En último término, los modelos que tomamos como base para analizar y organizar la realidad escolar están íntimamente relacionados con la valoración de cualquiera de las diferencias inherentes al ser humano (género, identidad, capacidad, etnia, etc.). Nuestra reacción ante dichas diferencias como individuos y como miembros de un centro educativo que desarrolla una “cultura escolar” determinada para dar respuesta a estas situaciones también desempeña un papel importante en el proceso (López Melero, 2001; Torres, 2002). Esa reacción puede oscilar entre la segregación en categorías fuera de la “normalidad”, la mera “asimilación” o integración al patrón dominante (lo masculino, occidental, sano, capaz, católico, etc.), o el respeto “intercultural” basado en el aprecio y la valoración de las diferencias como algo enriquecedor para todos (Gimeno Sacristán, 2001). Difícilmente podremos superar la exclusión de determinados alumnos si, al mismo tiempo, no fomentamos la igualdad de expectativas y de resultados desde esa actitud de respeto.

En definitiva, las variables que configuran, en función de sus valores, los modelos educativos generales o de centro más o menos abiertos y capaces de lograr un adecuado equilibrio entre diversidad y comprensividad, como garantía del principio de igualdad en la diversidad, son, principalmente, de tipo psicopedagógico, organizativo y cultural.



Rita Niroh

NIÑA PERDIDA

ILIANA TIENE 7 AÑOS, OJOS MIEL Y PELO NEGRO. FUE VISTA POR ÚLTIMA VEZ EN LA BAHÍA DE JIQUILISCO, EL SALVADOR, DONDE RECOGE CONCHAS POR LA NOCHE PARA VENDERLAS DE DÍA. PERO MAÑANA ESTARÁ AHÍ DE NUEVO. Y PASADO TAMBIÉN. ILIANA ES UNA NIÑA PERDIDA PORQUE NO TENDRÁ UNA OPORTUNIDAD. ¿SE LA PUEDES DAR TÚ?

902 402 404
APADRINA UN NIÑO

Ayuda en Acción

20 años disminuyendo diferencias
www.ayudaenaccion.org

Hacia una educación más inclusiva

A nadie se le escapa la complejidad y dificultad del objetivo que acabamos de enunciar; de ahí que una cuestión importante a esos efectos sea, precisamente, la de cómo debemos enfrentarnos a dicha complejidad y a la incertidumbre que de ella se deriva. La experiencia acumulada nos ha enseñado, en numerosas ocasiones, que si queremos que esa complejidad no nos atenece y nos haga ser conservadores, es imprescindible establecer amplias y sólidas redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo. Sin ese respaldo y sin la capacidad que genera la cooperación y la sinergia de muchos resulta a todas luces inviable hablar de educación inclusiva.

Esa red de soporte y ayuda mutua se tiene que tejer en múltiples niveles, y ha de estar muy bien entrelazada. En primer lugar, debemos avanzar hacia un modelo de centros escolares como auténticas comunidades de aprendizaje, abiertas a la participación de todos —profesorado, alumnado, familiares, voluntarios y la comunidad en general—, y que persigan objetivos soñados y compartidos. Esas comunidades de aprendizaje (véase el artículo “Una comunidad de aprendizaje”, en este mismo número de *Cuadernos*) se tornarán sólidas y receptivas a la innovación y el cambio si los propios docentes son los primeros en utilizar las estrategias de colaboración y ayuda mutua, mediante iniciativas como, por ejemplo, los grupos de apoyo entre profesores (véase el artículo “Grupos de apoyo entre profesores”).

No menos importante a este respecto es la ruptura del esquema “un profesor-un grupo” y la aceptación de que es posible y necesario que dos tutores trabajen juntos en un aula para atender, por ejemplo, a grupos de alumnos que requieren sistemas de comunicación diferentes en función de sus necesidades, algo que empieza a ocurrir, por ejemplo, en los centros considerados bilingües para los alumnos sordos (véase el artículo “Dos tutores en el aula”).

La red continuará fortaleciéndose si no despreciamos ni la capacidad de ayuda mutua entre el profesorado ni los innumerables efectos positivos que la propia cooperación entre los estudiantes tiene sobre su aprendizaje y desarrollo personal, de forma que éstos cooperan para aprender y, al mismo tiempo, aprenden a cooperar. Ésta es una de las capacidades definidas como el “pilar de la educación en el siglo XXI” (véase el artículo “Cooperar para enseñar y aprender”).

Por extensión, cuando los centros cooperan entre sí, se ayudan y empiezan a compartir alumnos, recursos y conocimientos, se encuentran con un respaldo inigualable para adentrarse en el maremágnum de los cambios y las innovaciones (véase el artículo “Escuelas que se ayudan”). No está de más señalar, por último, que esa red se ve muy reforzada si encuentra en el ámbito de la investigación educativa un apoyo necesario para su trabajo de indagación e innovación. Por desgracia, esto no siempre es así, porque pocas veces la investigación conecta con las preocupaciones de los docentes a pie de aula, en la forma y bajo las restricciones en las que ellos se las formulan (el artículo “Investigación-acción”, incluido en este mismo Tema del Mes, trata sobre este aspecto).

Propuestas estructuradas en capas

Tal vez resulte ilustrativo observar que las innovaciones y cambios que sustentan la llamada educación inclusiva se estructuran en capas, en el sentido de que una propuesta se apoya siempre en algo más básico. Por eso, para consolidar lo que acabamos de apuntar, esto es, la existencia de centros que se perciben a sí mismos como verdaderas comunidades educativas, se necesita algo previo e importante, como que el profesorado esté dispuesto a llevar a cabo, de forma individual y colectiva, un trabajo reflexivo de indagación y análisis respecto a su labor docente (Wells, 2001). Esto implica

1. Ser conscientes de la complejidad y dificultad del objetivo que acabamos de enunciar; de ahí que una cuestión importante a esos efectos sea, precisamente, la de cómo debemos enfrentarnos a dicha complejidad y a la incertidumbre que de ella se deriva. La experiencia acumulada nos ha enseñado, en numerosas ocasiones, que si queremos que esa complejidad no nos atenece y nos haga ser conservadores, es imprescindible establecer amplias y sólidas redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo. Sin ese respaldo y sin la capacidad que genera la cooperación y la sinergia de muchos resulta a todas luces inviable hablar de educación inclusiva.

Christian Inaraja.



también estar dispuesto a revisar las propias actitudes y valores, las ideas y las prácticas, para, llegado el caso, iniciar los cambios o innovaciones que se deriven de sus análisis.

Esta condición, que se apoya mucho en actitudes y talentos personales, precisa también de instrumentos y guías que faciliten dicho proceso de indagación, así como un adecuado manejo de los procesos de mejora escolar, una tarea en la que los equipos directivos tienen una especial responsabilidad.

Respecto a los instrumentos, cabe decir de nuevo que disponemos de varios que persiguen claramente la finalidad que ahora nos preocupa –avanzar hacia una educación más inclusiva–, y que han sido elaborados de forma que su manejo resulte fácil y adaptable a las circunstancias tan variadas en las que se desenvuelve la vida de los centros escolares (Booth y Ainscow, 2002; Carbonell, 2002). No es menor ni menos preciso, por otra parte, el conocimiento disponible sobre todo lo relativo a los procesos de cambio y mejora educativa, que a la larga vendría a ser otra de esas condiciones en las que se sustentan los planteamientos de la educación inclusiva. Bien es cierto que en la actualidad existe la necesidad de analizar con mayor precisión no sólo cuáles son las condiciones que capacitan mejor a las escuelas y a los sistemas educativos para iniciar dichos procesos de cambio y mejora, sino, sobre todo, aquellas que les ayudan a mantener y hacer sostenibles las transformaciones.

Otra educación es necesaria

Si ahora volviéramos a la capa más superficial, siguiendo con nuestro simil, lo importante sería mostrar que, en efecto, hay muchos centros que se encuentran en el camino hacia una educación más inclusiva y que certifican con su trabajo diario que, si otro mundo es posible, se necesita también otra educación escolar. Con las experiencias que se relatan en este Tema del Mes queremos dejar constancia de que su existencia nos confirma, día a día, que esto es posible, y no se trata de una simple quimera académica.

La educación inclusiva es sinónimo de diversidad, y no un movimiento homogéneo o una simple escuela de pensamiento. Es también un horizonte que, como diría Galeano refiriéndose a las “utopías”, se mueve de forma constante, precisamente para que no nos paremos o consideremos que ya se ha alcanzado. Con todo, se trata de un proceso o ciclo continuo de reflexión y acción, de modo que también es necesario aceptar y respetar el momento en el que se encuentra cada centro, así como aquello que le ha hecho iniciar su proceso de mejora y progreso hacia su propia utopía o su sueño, algo hacia lo que debería avanzar sin prisas, pero sin pausas.

Podría parecer contradictorio que saquemos a relucir estos planteamientos precisamente ahora, cuando el sistema educativo español está presto a ver el inicio de un cambio sustancial por el establecimiento y la implantación de la Ley de Calidad Educativa (LCE). Sin embargo, a raíz de esta reforma se han adoptado muchas decisiones que parecen alejarse bastante de los planteamientos que aquí hemos comentado.

También observamos con preocupación que surgen diferentes voces contrarias a continuar avanzando para conseguir mayores niveles de inclusión por parte de los centros; son las voces de aquellos profesores y académicos que parecen anclados en el pasado y se muestran muy satisfechos por el regreso de “los viejos tiempos”. Nosotros pensamos que suelen ser los momentos de crisis entre paradigmas y modelos los más fructíferos en la historia del saber, y por ello creemos y confiamos en que las distintas aportaciones que se recogen en este número de *Cuadernos de Pedagogía* puedan ser una modesta —pero tal vez útil— contribución que nos ayude a acercarnos a la crítica encrucijada hacia la que se ve abocado nuestro sistema educativo: ¿es posible educar sin excluir?

Para saber más

- Booth, T. ; Ainscow, M. (2002):** *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (original en inglés publicado en Bristol: CSIE, 2000).
- Carbonell i Paris, F. (2002):** “Para una educación obligatoria de calidad”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 315 (julio-agosto, monográfico), pp. 109-113.
- Coll, C.; Miras, M. (2001):** “Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar”, en **Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A.** (comps.): *Desarrollo psicológico y educación, vol.2*. Madrid: Alianza.
- Fernández Enguita, M. (1999):** “La escuela como organización: agregado, estructura y sistema”, en *Revista de Educación*, n.º 320, pp. 255-267.
- Gardner, H. (1995):** *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2001):** “Políticas de la diversidad para una educación democrática igualitaria”, en **Sipán, A.** (coord.): *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira editores.
- López Melero, M. (2001):** “La cultura de la diversidad o el logro de la diferencia y la lucha por las desigualdades”, en **Sipán, A.** (coord.): *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira editores.
- Torres, J. (2002):** “La cultura escolar”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 311 (marzo), pp. 71-75.
- Wells, G. (2001):** *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

* El artículo ha sido elaborado de forma conjunta por los autores de este Tema del Mes: **Gerardo Echeita** (coordinador), **Mel Ainscow**, **Pilar Alonso**, **David Duran**, **Josep Font**, **Núria Marín**, **Esther Miquel**, **María Ángeles Parrilla**, **Pilar Rodríguez**, **Marta Sandoval** y **Marta Soler**. La experiencia de esta autoría múltiple constituye un intento de ser coherentes con el sentido de la temática propuesta: cooperar para hacer frente al desafío de una educación más inclusiva.