

## Inclusión educativa o el aprender a mirar desde un nosotros común

*“Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”.*  
**(MARK, K. Tesis sobre Feuerbach, 1888)**

Agradezco a los organizadores de este encuentro pedagógico denominado *Inclusión Educativa* que me hayan invitado a compartir preocupaciones y sentimientos sobre una temática que, al parecer, tiene diferentes significados. Nuestra tarea hoy aquí debería ser aprender a utilizar correctamente el concepto de educación inclusiva sin ambigüedades y con consistencia. Puede que ustedes tengan una visión muy diferente de la mía, por eso sería muy interesante partir de lo que ustedes entienden por inclusión. Muchas gracias por la oportunidad que nos damos de estar aquí y de aprender juntos.

Durante las dos últimas décadas del siglo XX aprendimos a vivir en una sociedad de origen capitalista, denominada el Estado del *Bien-Estar*, que necesitaba de una educación en valores para su desarrollo: respeto, libertad, igualdad, calidad, solidaridad, etc. Era el momento de las *reformas educativas* en Europa y se pretendía que la escuela formara una ciudadanía culta, librepensadora, democrática, solidaria, respetuosa y justa. Sin embargo, estas reformas no produjeron el cambio deseado, de ahí que la UNESCO, en Jomtien (1990) se planteara cambiar la escuela: *una escuela para todos*. Este es el sentido del concepto de *inclusión* como innovación educativa e irrumpe cuando en la mayoría de los países desarrollados aún no se había consolidado la práctica de la *integración*, generándose una gran confusión en la vida escolar y social puesto que existía la creencia, hasta entonces, de que por el mero hecho de la presencia de personas con alguna peculiaridad en nuestros centros educativos se estaban realizando prácticas inclusivas. Y eso no es así.

Ustedes saben que la educación es un derecho de todos los seres humanos. Yo suelo decirles a mis estudiantes que cuando sean docentes tienen que darle respuesta a todas las niñas y a todos los niños de su clase, independientemente de la etnia, el género, la religión, tendencia e identidad sexual, la procedencia cultural, el hándicaps, etc. Y, suelo subrayarles que, para ello, tienen que estar muy bien preparados. Este derecho a una educación equitativa y de calidad exige al profesorado la obligación de garantizar la oportunidad de cubrir todas las necesidades básicas de aprendizaje del alumnado y esto solo se consigue cuando conviven todas las niñas y niños juntos.

En este sentido podemos decir que ha habido tres maneras de dar respuesta a este derecho: un primer modelo en el que el profesorado se plantea *qué le pasa a esta niña o a este niño que no aprende lo que deseamos que aprenda*. Es el modelo más tradicional y deficitario, el de la *educación especial*, que se centra en subrayar que hay niñas y niños que aprenden y otros que no aprenden por lo que se necesitan procesos de enseñanza y aprendizaje diferentes, en centros o aulas especializadas y con profesionales especialistas. Una segunda respuesta ha sido el modelo *de la integración*, cuyos docentes se plantean si *los contenidos seleccionados se ajustarán a estas niñas y niños o tendremos que adaptarlos*. Este modelo hace del currículum su centro de actuación y reflexión adaptándolo a las peculiaridades de las personas (adaptaciones curriculares). Ambos modelos están centrados en los sujetos como causa fundamental del aprendizaje y, por tanto, son ellos los que deben cambiar y adaptarse al sistema. Pero hay otra respuesta y es cuando el profesorado se pregunta *qué tipo de cambios en el espacio y el tiempo escolar, en la organización del aula, en la construcción del currículum, en la formación del profesorado, en el papel del alumnado, en los recursos necesarios o en la evaluación, debemos hacer para que todas las niñas y niños sean respetados en sus peculiaridades, convivan y aprendan juntos*. Es el modelo de la *inclusión*. No se centra en que cambien los sujetos, sino en cambiar los sistemas. En nuestro caso, la escuela pública y su profesorado han de buscar y

encontrar, las estrategias adecuadas para dar respuesta a la diversidad de niñas y niños. Este es el sentido que nosotros le damos a la escuela pública.

Puede que sea cierto que en España se hayan cometido abusos en la aplicación de las leyes y normativas educativas (LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE) al responder a la diversidad del alumnado con programas específicos y diagnósticos centrados en los sujetos y en sus familias (integración) y no en cambios estructurales en las instituciones educativas (inclusión), cuando en una democracia consolidada no hay que establecer programas específicos sino erradicar la exclusión. La educación inclusiva no tiene nada que ver con la educación especial, ni con los programas de compensatoria, ni con las adaptaciones curriculares, ni con el profesorado 'sombra', sino con el hecho de construir una nueva escuela pública que dé respuesta a todas las niñas y niños, adolescentes y jóvenes, sin excepción alguna. Es otra escuela pública la que necesitamos. ¡Dejemos de hablar de personas discapacitadas<sup>1</sup> o de las carencias que trae algún alumnado al aula y hablemos de problemas en los modelos educativos y en la formación de calidad en el profesorado! Hablemos de educación. Hablemos de escuela pública.

Entendemos por escuela pública la institución donde todas las niñas y todos los niños, desde infantil hasta la universidad, se educan en los principios de libertad, igualdad/equidad y calidad, cuyos fundamentos son las leyes que la ciudadanía elige libremente sin depender del ideario religioso o de otra índole. Como la sanidad y la justicia, son bienes a preservar igual que lo debemos hacer con los ríos, las montañas y la naturaleza, en general; así lo debemos hacer sobre educación. La escuela pública es la escuela que emana de los Derechos Humanos (1948) y de los Derechos de la Infancia (1989).

¿Cómo construir una escuela sin exclusiones en una sociedad excluyente? ¿Cuál debe ser la formación que reciba el profesorado para aprender a educar en otra forma de pensar, dialogar, sentir y actuar que no esté colonizada por el pensamiento único y por el modelo de desarrollo económico? Esta es la cuestión que tenemos que debemos plantearnos: el aprender a mirar desde la perspectiva de un nosotros común.

### **Aprender a mirar desde la perspectiva de un nosotros común**

Hablar de inclusión en educación es hablar de *respeto* (quizás sería mejor decir de justicia social). Respeto a la diferencia de etnia, de género, de religión, de peculiaridades cognitivas y culturales diferentes, de ideologías, de identidad sexual, de procedencia, etc., ya que de lo que se trata es de legitimar a la otra y al otro como legítima otra u otro en su diferencia. La diferencia como valor no como defecto ni lacra social. Podemos decir que el respeto es la norma de convivencia universal por excelencia. En este sentido FRASER y HONNETH

---

<sup>1</sup> Puede que en la actualidad el concepto de discapacidad no sea ya tan peyorativo como en épocas pasadas, porque ha ido evolucionando y hoy se entiende como la resultante de 'ciertas' oportunidades que las personas con capacidades diferentes tienen para participar en la sociedad, muy a pesar de todas las barreras y actitudes negativas que les suele imponer el entorno. Sin embargo, a mí me gusta hablar mejor de personas con capacidades diferentes que de discapacidad. O de personas con peculiaridades diferentes. En este sentido me parece oportuno aclarar dos cuestiones. Una es el concepto de diversidad y la otra el de 'discapacidad'. Entiendo la diversidad como la peculiaridad más humana de las personas y tiene que ver con un concepto amplio relacionado con la etnia, el género, el hándicap, la religión, la procedencia, etc. En cuanto al concepto de 'discapacidad' en la literatura más específica, suele relacionarse con 'deficiencia' y 'minusvalía'. Entendiendo por deficiencia la pérdida de una función corporal normal en una persona; por discapacidad cuando esa persona no puede hacer algo en su entorno a causa de la deficiencia, y minusvalía la desventaja que se produce en alguien o sobre alguien a causa de la discapacidad. Una sociedad será éticamente madura cuando dejemos de hablar de discapacidades y hablemos de personas con capacidades diferentes. ¡El lenguaje configura pensamiento!

(2006) subrayan que cuando hablan de respeto a las diferencias, de lo que hablan en realidad es de justicia social y, por eso, se necesitan políticas de redistribución (para superar las injusticias socio-económicas) en un caso, o políticas de reconocimiento en otro (para superar las injusticias de orden socio-cultural), para que los derechos, la equidad y la justicia social no sean meros artificios discursivos en una sociedad donde, al parecer, no hay lugar para todos y todas. Se necesitan, por tanto, otras políticas que protejan mejor a los que más lo necesitan y ofrezcan las condiciones imprescindibles para cubrir las necesidades básicas de todas los niños y todas las niñas, como condición fundamental para que la educación sea considerada, además de un valor necesario, el medio más eficiente para romper el círculo de la pobreza y de las desigualdades en el mundo (SEN, 2010; NUSSBAUM, 2006; RAWLS, 2002; YOUNG, 2012; SAPON-SHEVIN, 2013; CORTINA, 2017).

Por tanto, parece lógico, que para construir una sociedad justa y honesta sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes, porque mientras haya un alumno o una alumna que haya perdido su dignidad, es decir, que no sea respetado como es, ni participe en la construcción del conocimiento con los demás, ni conviva en igualdad de condiciones que sus compañeros y compañeras, no habremos alcanzado la educación inclusiva. Es imprescindible, por tanto, que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y las investigadoras e investigadores contraigamos el compromiso moral de orientar la educación hacia la equidad y la calidad. La justicia como equidad para atender a la ciudadanía que se encuentra en desventaja en nuestras escuelas (RAWLS, 2002). No hay calidad educativa sin equidad, ni equidad si no se atiende y se respeta a la diversidad. Sólo lograremos un sistema educativo equitativo y de calidad cuando las diferencias sean consideradas un valor y no un defecto y las aulas se conviertan en comunidades de convivencia y aprendizajes. Es decir, en unidades de apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organice ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa y solidaria. Sólo podremos hablar de equidad y justicia social si cambiamos nuestras prácticas educativas para que nadie se encuentre excluido en nuestras escuelas. Esa debe ser la orientación de la práctica educativa en la escuela pública. No es una utopía irrealizable, sino un proyecto moral que nos obliga a quienes nos dedicamos a la educación. Cualquier teoría de ética social y, particularmente, cualquier teoría de justicia social debe contemplar las oportunidades que ofrece la diversidad.

Desde mediados del siglo XX, en los sistemas educativos de los países de las democracias neoliberales, se instauró *la igualdad de oportunidades* como el mecanismo para lograr estos equilibrios. Sin embargo, las desigualdades persisten. Por eso, nos parece más justo, democrático y humano hablar de *oportunidades equivalentes*, que garanticen un sistema educativo de calidad para que todo el alumnado obtenga el máximo de sus capacidades. Hablar del respeto a las diferencias de este alumnado, en la búsqueda de la equidad educativa como igualdad de desarrollo de las capacidades cognitivas y culturales. *Igualdad en la diversidad* es la expresión más acorde con nuestro pensamiento de equidad, ya que cada persona no debe recibir lo mismo sino en función de lo que necesita (currículum común vs currículum idéntico). El concepto de equidad añade precisión al 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, 2008), si bien las personas y colectivos diferentes no tienen las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto del alumnado (NUSSBAUM, 2006) e, incluso, cuando aquellas se encuentran 'incluidas' dentro de un aula, suele ocurrir una *exclusión interna* (YOUNG, 2012), originándose *zonas de discriminación*. De ahí que para lograr una escuela sin exclusiones sean necesarios unos principios de acción.

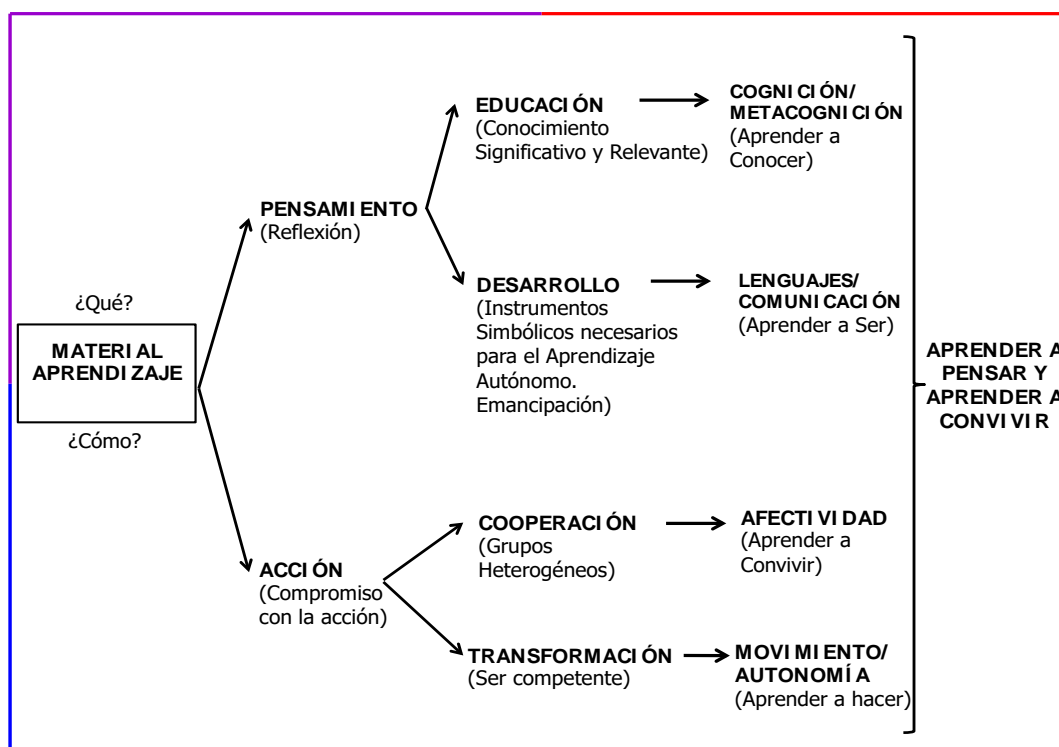
### **Principios de Acción para construir una escuela sin exclusiones**

1º. *Todas las personas son competentes para aprender* (Principio confianza): Los seres humanos venimos al mundo con el deseo de aprender y aprendemos de forma relevante cuando construimos significativamente aquello que consideramos útil para nuestros propósitos vitales y para nuestras relaciones con los demás. Sabemos que educar a todo el alumnado sin distinción es el propósito principal de la escuela pública y para ello partimos del principio de confianza: de entrada, el derecho a aprender está garantizado para todas las niñas y niños. De ahí que afirmemos que son competentes para aprender. A la escuela van niñas y niños, cada uno con sus peculiaridades cognitivas, lingüísticas, afectivas y de movimiento. No acuden personas deficitarias, sino niñas y niños completos que, además, provienen de contextos familiares y sociales determinados que hemos de tener en cuenta en su educación. Hablamos del sujeto social no psicológico. Es decir, seres humanos singulares con nombres y apellidos que piensan, se comunican, sienten y actúan, y hemos de contemplar todo este proceso de acuerdo con sus contextos familiares, escolares y sociales. Ciertamente, el alumnado no es homogéneo, cada discente tiene sus peculiaridades y hay niños y niñas que pueden tener dificultades para aprender y, difícilmente, podrían hacerlo solos, pero con la ayuda de los demás, lo van a lograr. De ahí que sea necesario aclarar qué se entiende por aprendizaje.

En el Proyecto Roma<sup>2</sup> 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. E intentamos la cuadratura del círculo que consiste en construir el *qué* aprender a través del *cómo*; es decir, de la metodología. Procuramos para ello hacerles comprender que así como nuestro cuerpo para mantenerse vigoroso y sano necesita de una alimentación adecuada que le proporciona vitaminas, minerales y nutrientes (proteínas, hidratos de carbono, grasas) y agua, nuestra mente también precisa de una sana 'alimentación' para que funcione correctamente, nos referimos al conocimiento. ¿Qué ocurre en la mente humana, qué procesos cambian desde que se presenta algo que no se conoce hasta que se conoce? Desde nuestro punto de vista, en el proceso de construcción del conocimiento, cualquier aprendizaje escolar debe proporcionarle al alumnado pensamiento (reflexión) y acción (transformación). Mediante la reflexión se produce educación, es decir, conocimientos significativos y relevantes (cultura escolar), lo que denominamos *aprender a conocer*; también se genera desarrollo (construcción de instrumentos simbólicos para seguir aprendiendo por sí mismo), lo que conocemos como *aprender a ser*. Además de la reflexión, el aprendizaje escolar proporciona acción. Este compromiso con la acción se logra a través del trabajo cooperativo y solidario, lo que denominamos *aprender a convivir* y, además, logrando ser competentes al saber hacer y construir nuevas teorías, lo que conocemos como *aprender a hacer* (DELORS, J. 1996).

---

<sup>2</sup> El Proyecto Roma, como experiencia de educación en valores, es un modelo de desarrollo humano y surge con una doble finalidad: por un lado, aportar ideas y reflexiones sobre la construcción de una nueva teoría de la inteligencia que no discrimine a nadie, considerando las diferencias humanas como valor y no como una lacra social y dos, pretende cualificar los contextos familiares, escolares y sociales desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía personal, social y moral.



Este proceso de aprender a conocer, aprender a ser, aprender a cooperar y aprender a hacer es lo que se genera cuando una persona pasa de no saber una cosa a saberla y este proceso de construcción del conocimiento, en el Proyecto Roma, lo conseguimos a través de proyectos de investigación que son un modo de *aprender a aprender en cooperación*. Y todo ello con la doble finalidad de que nuestro alumnado aprenda a pensar y aprenda a convivir. De ahí la importancia del aprendizaje cooperativo y en grupos heterogéneos como otro de nuestros principios (LÓPEZ MELERO, 2004).

2º. *Grupos heterogéneos y aprendizaje cooperativo*: En la escuela pública las niñas y los niños aprenden a pensar de manera correcta y autónoma, a trabajar juntos ayudándose unos a otros, a saber utilizar lo que aprenden para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana, pero, sobre todo, aprenden a conversar y a escucharse, a convivir y a respetar sus peculiaridades, sólo así la cooperación es posible. Cooperar es poner en común objetivos, tareas y resultados. La cooperación se opone al individualismo competitivo y da lugar al desarrollo de los sentimientos y las emociones (TOMASELLO, 2010). En el ámbito educativo la cooperación hace del aprendizaje una tarea común, en la que el saber es compartido y utilizado en beneficio de todas y de todos. El clima de relaciones cooperativas genera un ambiente en el que se respetan las diferencias y la complementariedad de los distintos sujetos. Asimismo, la cooperación está estrechamente relacionada con la gestión democrática del propio grupo y con la asunción colectiva de responsabilidades. Precisamente en esto consiste el aprendizaje cooperativo: cada cual consigue lo que pretende con la ayuda del otro u otra y el otro u otra consigue sus objetivos a través de los demás. Podemos afirmar que es una manera de construir el conocimiento (cultura escolar) trabajando todas las personas juntas a través de la formación de grupos heterogéneos cuyos componentes son interdependientes y comparten una serie de cosas, tales como: un espacio, unos objetivos comunes, unos materiales de aprendizaje y unos cargos que implican cierto grado de responsabilidad. (JOHNSON, JOHNSON Y HOLUBEC, 1999, SLAVIN, 1999). Además, se generan otros valores tales como la libertad, el respeto, la solidaridad, la generosidad, etc., donde la cooperación es sentida por el grupo clase para darle respuesta a las situaciones problemáticas que surjan convirtiendo cada aula en una comunidad de convivencia y aprendizajes.

3º. *El aula como comunidad de convivencia y aprendizajes*: Se genera cuando se da un intercambio de significados y comportamientos, de recuerdos y experiencias, de sentimientos y emociones, de normas y valores, configurando un espacio cultural y una organización, entre el profesorado y el alumnado, con pretensiones comunes y el deseo de entenderse y respetarse. Esto solo es posible si las niñas y los niños tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias personales y puntos de vista (diálogo), realizando actividades de manera cooperativa, consensuando normas de convivencia democrática y, donde previamente, debe haberse producido una situación de interés muy significativa para hacer lo que desean hacer (motivación intrínseca). En este espacio de convivencia, tanto alumnado como profesorado, adquieren su *corresponsabilidad* en las tareas que hayan acordado realizar. De este modo se van construyendo las normas de clase, de la asamblea y de grupo. No como una relación de cosas que se pueden o no hacer, sino que el alumnado debe ir tomando conciencia de que el cumplimiento de las normas hace posible conseguir que se vivan los valores. Los valores no se enseñan, se viven. Este es su valor moral. Si en una clase hay respeto, se aprende a respetar; si hay reflexión, serán reflexivos; si se es generoso, el alumnado aprenderá a serlo, si se vive la democracia, aprenderán a ser personas demócratas. Aprendemos lo que vivimos. Todos y cada uno de las niñas y los niños de la clase deben sentirse importantes más allá de sus peculiaridades y, de este modo, irán construyendo que la diversidad es un valor y, por tanto, se enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hablar de comunidades de convivencia y aprendizajes es hablar de educación inclusiva y supone un proceso de humanización y, por tanto, lleva implícito el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje. Así debe ser el espacio del aula: un lugar donde se respeta al otro u otra como legítimo otro u otra en la convivencia, un lugar donde se convive democráticamente y participan juntos en la construcción del conocimiento.

4º. *La construcción social del conocimiento (co-construcción)*: La tesis básica de VYGOTSKY (1979) en este proceso de co-construcción es que el desarrollo humano es educación y que el aprendizaje cultural no sólo es acumulación de conocimientos, sino que implica la propia construcción de las herramientas mentales (reorganización mental). Desde el socio-constructivismo, el proceso de construcción del conocimiento no se entiende como un proceso de realización personal, sino de co-construcción o de cooperación entre personas. Nosotros, desde el Proyecto Roma, propiciamos la construcción social del conocimiento en las aulas a través de *proyectos de investigación*. La investigación, como fundamento del aprendizaje, es una actitud de búsqueda permanente y de indagación dialógica constante (Well, 2002). El método de proyectos nos aleja de la idea aristotélica de la enseñanza transmisora basada en los libros de texto y nos introduce en la construcción social del conocimiento. Partimos de la identificación, descripción y comprensión de situaciones problemáticas de la vida cotidiana construyendo aprendizajes significativos y relevantes de esa parcela de la realidad. Se trata de una manera de aprender a aprender en cooperación como manera de construir un currículum abierto y respetuoso con la diversidad de nuestras aulas (LÓPEZ MELERO, 2018).

5º. *El respeto a la diferencia como valor mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje*: el reconocimiento de la diversidad como valor y derecho se produce, sencillamente, respetando a las niñas y a los niños en su diferencia. Cuando acuden a la escuela no son seres imperfectos, sólo son eso: niñas y niños. No son seres inmaduros e incompletos, porque no les falta nada de lo peculiar de ser: son sencillamente niños o niñas. Se puede ser de etnia gitana, tener síndrome de Down, padecer una enfermedad contagiosa, tener parálisis cerebral, ser de religión budista y nada de esto configura un defecto ni una lacra social, sino un valor. La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad, su cualidad más humana. Y lo mismo que no hay dos amapolas iguales, no existen dos personas iguales. Tenemos derecho a ser diferentes, pero no desiguales. La Naturaleza es diversa y en esa diversidad radica la hermosura del ser humano. Esta nueva visión de la diferencia como valor y derecho exige aislar y marginar las definiciones que

subrayan el hándicap y reemplazarlas por aquellas otras que generan solidaridad y dignidad. El reconocer la diferencia como valor y derecho no sólo beneficia al niño o a la niña específicamente, sino que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje (LÓPEZ MELERO, 2004, 2013, 2018) porque aprendemos a ver al Otro como una persona en lugar de cómo un objeto. Por eso, saber cuáles son las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje de algunas niñas y niños en el aula, es, precisamente, el compromiso ético de la escuela pública.

### **Barreras que impiden construir una escuela sin exclusiones**

A nuestro juicio, las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje en la escuela y obstaculizan la construcción de una escuela pública sin exclusiones son:

a) Barreras políticas (leyes y normativas contradictorias): Las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de personas y culturas diferentes. Hay leyes que hablan de *Una Educación Para Todos* (UNESCO, 1990) y, simultáneamente, se permiten *Colegios de Educación Especial* y *Aulas de Educación Especial* en centros ordinarios. Se habla de un currículum común e inclusivo para todas y todos y, a la vez, de adaptaciones curriculares. Hay leyes que hablan de la necesidad del trabajo cooperativo entre el profesorado y en otras afirman que el profesorado de apoyo debe sacar a niños y a niñas fuera del aula común. Estas contradicciones en las políticas educativas obscurecen la construcción de una escuela sin exclusiones. La administración educativa debe ser coherente entre los enunciados de las leyes y la puesta en práctica de estas; y el apoyo de las políticas, si pretenden servir de apoyo y no mermar los esfuerzos del profesorado, tienen que ser compatibles con las prácticas educativas inclusivas.

b) Barreras culturales (conceptuales y actitudinales) Una segunda barrera que impide la inclusión es la cultura obsesiva y generalizada en el mundo de la educación de establecer normas discriminatorias entre el alumnado como una actitud permanente de clasificar (etiquetaje), subrayando que hay dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, *normal* y el *especial* y, lógicamente, se tiene el convencimiento de que este último requiere modos y estrategias diferentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí que se hayan desarrollado distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración. 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 lenguaje genera un estigma. Lo mismo ocurre cuando se habla de evaluación diagnóstica; más que una ayuda para mejorar la educación de las personas con capacidades diferentes es un etiquetaje que produce mayor segregación y discriminación. Los conceptos de inteligencia y de diagnóstico clásicos han ejercido un papel de discriminación y segregación; últimamente también el de *adaptaciones curriculares* (GARDNER, 1995; OVEJERO, 2003; STOBART, 2010; SHENK, 2011; LÓPEZ MELERO, 2018). Para derribar esta barrera hemos de dejar claro qué entendemos por inteligencia y por diagnóstico y, por supuesto, qué significa adaptar el currículum.

c) Barreras didácticas (procesos de enseñanza-aprendizaje): Un cúmulo de barreras didácticas impiden la inclusión, entre las que destacamos:

c1) *La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario*. Cuando el aula no es considerada una comunidad de convivencia y de aprendizajes.

c2) *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 la escuela inclusiva el currículum no debe producir desigualdades ni educación de baja calidad, por tanto, ha de tener en cuenta las diferencias del alumnado,

erradicar las desigualdades, y hacer avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes. El currículum fragmentado en asignaturas y marcado por las editoriales, las adaptaciones curriculares o los desdobles deben sustituirse por el currículum común, basado en situaciones problemáticas de la vida cotidiana (proyectos de investigación) como generadoras de reflexión y acción. Todo el alumnado se implica en la construcción del conocimiento convirtiendo sus clases en verdaderos centros de indagación, experimentación e investigación. El trabajo cooperativo entre los docentes enriquece y mejora sus prácticas y le da sentido a la escuela como comunidad de convivencia y aprendizajes, porque supone un compromiso moral y práctico de servicio a la comunidad social y educativa (investigación-acción cooperativa formativa).

c3) *La organización espacio-temporal*: Lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización *ad-hoc*, de acuerdo a la actividad a realizar: 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 democrático/emancipador), creándose una nueva cultura donde el alumnado deja de ser un consumidor de conocimientos, individualmente, y se convierte en un co-creador de la cultura con el profesorado y sus iguales, donde, además, se establezcan unos criterios de racionalidad y de cientificidad en función del alumnado de 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.

c4) *La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión y respeto de la diversidad. Del profesor como técnico-racional al profesor como docente-investigador*: Según las investigaciones consultadas y nuestra propia experiencia, el factor más decisivo de un sistema educativo radica en la calidad de los docentes (Informe MCKINSEY, 2007), que viene determinada por su formación en el desarrollo de su labor de manera cooperativa y no individual (HARGREAVES y FULLAN, 2014) siendo la manera más adecuada y eficiente de garantizar el derecho a la educación para todo el alumnado. Esto implicaría necesariamente el desarrollo de un cuerpo profesional de educadores y educadoras que cuenten con una reinventada formación docente cultural de carácter interdisciplinar, lo más amplia posible, en la que ética y conocimiento sean los ejes que vertebran su praxis. Un profesional con una adecuada formación científica teórico-práctica y práctico-teórica que sepa transformar las dificultades en proyectos educativos. Un profesional docente-investigador.

c5) *El alumnado como investigador*. En el sistema tradicional el discente es -o era- ante todo un receptor del material de aprendizaje que le depositaba el docente y que absorbía de manera pasiva y debía saber poner en juego en el momento que fuese necesario. En un sistema democrático la posición del discente en el aprendizaje escolar es otra. Se reconoce que el aprendizaje escolar además de producir educación produce desarrollo y que este depende de influencias socio-culturales encarnadas en los contextos familiares, escolares y sociales. No hay que esperar a que madure, sino que el propio aprendizaje produce esa madurez, es decir, desarrollo. O sea, instrumentos simbólicos necesarios para seguir aprendiendo por sí mismo (LÓPEZ MELERO, 2015). Desde este punto de vista el discente, lejos de ser un mero receptor pasivo de información y normas, aprende de manera activa explorando, seleccionado y transformando el material de aprendizaje, convirtiéndose en co-



autor de la construcción del conocimiento. La escuela, por tanto, es el contexto en el cual los niños las niñas, y también los jóvenes, aprenden a razonar de manera autónoma. Aprenden a argumentar, debatir y dialogar; aprenden a tomar decisiones por sí mismos y aprenden a desarrollar sus propias ideas y pensamientos, libre de presiones del profesorado. Pero no es solo la razón la que nos lleva a actuar de una manera u otra, sino la emoción. En el Proyecto Roma solemos decir que no puede haber aprendizaje si no se une la emoción a la cognición, por eso las clases se convierten en espacios para la indagación y la investigación donde todo el alumnado aprende a pensar y aprende a convivir para actuar correctamente a través de los sistemas de comunicación y de las normas y los valores. Nuestro alumnado deja de pensar que aprender es ‘hacer deberes’, para comprender que a la escuela se va a aprender a responsabilizándose de su modo de aprender y el modo de autorregularlo (“*aprender a aprender*” y “*aprender cómo aprender*”).

*c6) La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado. De las escuelas antidemocráticas a las escuelas democráticas* (CONNELL, 1999; APPEL y BEANE, 2005). La educación en valores, necesaria en la escuela pública para formar una ciudadanía responsable, no puede ser labor exclusiva del profesorado, sino que debe ser una tarea compartida entre las familias y los demás agentes educativos: tutores legales, ayuntamientos, ONGs, medios de comunicación, etc. Esta corresponsabilidad, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para el alumnado, es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos a comprender y valorar el papel que a cada cual le corresponde en la educación para la construcción de una sociedad culta, solidaria, cooperativa, respetuosa con la diversidad, acogedora, justa, pacífica y democrática. Necesitamos hacer realidad escuelas democráticas e inclusivas que eduquen para una ciudadanía mundial intercultural comprometida con una visión antirracista y ecofeminista alternativa a la cultura patriarcal. Para lo cual, y como síntesis de todo lo anteriormente expresado, proponemos las siguientes estrategias.

### **Estrategias para construir una escuela nueva, sin exclusiones**

Desde nuestro punto de vista apuntaríamos las siguientes estrategias para ayudar en la construcción de esa nueva escuela pública:

*Una nueva forma de pensar.* a) Devolver a todas las niñas y niños, y también a los jóvenes, el deseo de aprender, si lo han perdido. b) Repensar la formación inicial y permanente del profesorado. Aprender a aprender y aprender a enseñar cuestionándose. c) Elaborar un Proyecto Educativo de Centro para darle respuesta a la diversidad de alumnado. d) Construcción social del conocimiento (Proyectos de investigación)

*Una nueva forma de conversar.* a) Grupos heterogéneos y aprendizaje cooperativo en las aulas (aprendizaje dialógico) b) El diálogo y el trabajo cooperativo entre los profesionales del centro.

*Una nueva forma de sentir.* a) El aula como comunidad de convivencia y aprendizajes. b) El aula como unidad de apoyo y el apoyo dentro el aula. c) El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho

*Una nueva forma de actuar.* a) Cohesión con el equipo directivo, con el profesorado y las familias. b) La evaluación como aprendizaje y no como calificación ni examen. c) El compromiso con la acción. La docencia es un vivir en el compromiso permanentemente. Nuestra profesión es una actividad moral.

## ...Y al final

La educación inclusiva 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 sean los valores que definan las relaciones entre la ciudadanía y donde el reconocimiento de la diversidad humana esté garantizado como elemento de valor y no como lacra social, sino como reconocimiento de la dignidad de la que todos los seres humanos son portadores. La educación inclusiva, como proceso de humanización, nos brinda la oportunidad de ese cambio cultural al permitirnos construir una sociedad más culta, dialogante, solidaria, cooperativa, democrática, justa y más humana. Necesitamos otra educación. Necesitamos una pedagogía crítica y liberadora que nos devuelva lo que de humano ha perdido la humanidad.

## Referencias bibliográficas

- AISCOW, M. (2008): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea
- APPEL, M.W., y BEANE, J.A. (2005): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- CONNELL, R.W. (1999): *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Morata
- CORTINA, A (2017): *Aporofobia. El rechazo al pobre: un desafío para la sociedad democrática*. Barcelona: Paidós
- FRASER, N., y HONNETH, A. (2006): *¿Redistribución o Reconocimiento?*. Madrid. Morata.
- FREIRE, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- HARGREAVES, S y FULLAN, M (2014): *Capital profesional*. Madrid: Morata
- JOHNSON, D.W, JOHNSON, R. y HOLUBEC, E.J.(1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004): *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe
- LÓPEZ MELERO, M. (2018): *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- MATURANA, H. (1994). *El sentido de la humano*. Santiago de Chile: Dolmen
- McKINSEY (Informe, 2007): "How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top", McKinsey & Company, Social Sector Office.  
[http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
- PREAL agradece a McKinsey & Co. Buenos Aires por la traducción del texto al español, que estuvo a cargo de Pablo Quintairos.
- NUSSBAUM, M.(2006): *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. París, 10 de diciembre de 1948.
- ONU. Convención de los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989. París.
- OVEJERO BERNAL, A. (2003): *La cara oculta de los tests de inteligencia. Un análisis crítico*. Madrid: Biblioteca Nueva
- RAWLS, J. (2002): *Justicia como equidad*. Madrid:Tecnos
- SAPON SHEVIN, M (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, nº 11 (3), 2013, pp. 71-85. Universidad de Vigo, Vigo (España)
- SEN, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus
- SLAVIN, R. E. (1999): *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Ed. Aique
- TOMASELLO, M (2010): *¿Por qué cooperamos?* Madrid: Kaz-Editores
- UNESCO, (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Documento de Referencia Cuadragésima Octava Reunión, Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra del 25 al 28 de noviembre de 2008.
- VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

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

YOUNG, I.M (2012): *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata

**Prof. Dr. D. Miguel López Melero**

**Catedrático de Didáctica y Organización Escolar**

**Universidad de Málaga**

e-mail: [melero@uma.es](mailto:melero@uma.es) y [miguel.lopez.melero@proyectoroma.es](mailto:miguel.lopez.melero@proyectoroma.es)

