

EL VALOR DE LA DIFERENCIA EN UNA ESCUELA PÚBLICA SIN EXCLUSIONES

De entrada, yo me sitúo en la escuela pública¹ como modelo de educación inclusiva. Porque la escuela pública o es inclusiva o no es escuela pública. Y, desde ahí, deseo recordarles que la finalidad primera de la escuela pública es que todas las niñas y todos los niños *aprendan a pensar y aprendan a convivir juntos*. Que es lo mismo que decir que aprendan a ser personas cultas, librepensadoras, dialogantes, cooperativas, solidarias, democráticas, laicas, justas, autónomas, pacíficas y felices. ¿O se educa en la sumisión, obediencia, irreflexión y en la dependencia? En coherencia con esto, la escuela pública ha de construir un currículum que posibilite una ciudadanía con esta formación. ¿Cómo convertir los centros antidemocráticos en centros democráticos?

Puede que ustedes tengan una visión muy diferente a la mía. Sería muy interesante partir de lo que ustedes entienden por *educación inclusiva* y llegar a un consenso. Por tanto, nuestra tarea aquí debería ser aprender a utilizar correctamente el concepto de educación inclusiva sin ambigüedades y con consistencia. De este modo, este Encuentro Pedagógico marcaría un antes y un después en la escuela pública al defender que una cosa es educación inclusiva, propia de la democracia radical (y cuando digo radical no digo dogmática, sino que va a la raíz del asunto), y otra, bien distinta, integración, como estandarte de las democracias neoliberales y, algunas, socialdemocracias.

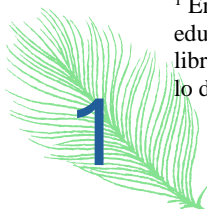
Pero antes de seguir hablando os quiero comentar que el carácter de este encuentro es muy propicio para charlar para conversar, por ello os propongo convertir esta sala en un espacio educativo a través del diálogo y la reflexión. Desde este mismo momento, por favor alguien desea tomar la palabra y decir algo, por ejemplo: ¿qué entiende por educación inclusiva?

Planteando la situación

Estamos viviendo unos momentos difíciles en el mundo, desde la crisis climática a la pandemia de la COVID19. La crisis climática ha supuesto transformaciones sociales importantes derivadas de cambios demográficos y del sistema productivo, que han generado grandes movimientos de población. Se suceden fenómenos meteorológicos extremos (DANA del 29 de octubre en Valencia, Málaga y en otros lugares de España), que provocan largos periodos de sequía, de inundaciones, el agotamiento de los caladeros, la crisis energética, a la que se suman crisis sanitarias como la COVID19 y conflictos bélicos que no cesan en muchas regiones del mundo: Irán, Rusia-Ucrania, Israel-Palestina, etc. (No quisiera dar la impresión de tristeza, pero si hay cierto dolor en mí).

Vivimos en un mundo deshumanizado. Son muchas las personas que, por razones muy diversas: conflictos armados, pobreza extrema, violaciones, persecución política, torturas, amenazas de muerte, violencia indiscriminada o por su identidad y orientación sexual, nacionalidad, religión u otra condición, tienen que abandonar sus hogares buscando una mejor forma de vida. Y, además, cuando llegan a los nuevos países tienen que acomodarse a una cultura hegemónica que le impone su lengua, sus costumbres y su educación, en la mayoría de los casos perdiendo, incluso, su identidad. Benévolamente se les colonializa con una educación pública de segunda categoría formando, a veces, una ciudadanía de segundo orden, de servicios para la ciudadanía de un orden superior. Nos hacen creer que la sumisión y la dominación de unos sobre otros es algo natural, cuando son la consecuencia lógica de prácticas discriminatorias.

¹ Entendiendo 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 con la educación.



Vivimos en una sociedad excluyente cuyos (contra)valores fundamentales son la intolerancia, el individualismo, la competitividad, la insolidaridad, el egoísmo, el odio. La “injusticia globalizada” (Saramago, 2000). Esta “deshumanización del mundo” genera el caldo de cultivo para el avance del pensamiento ultraconservador, consecuencia también de un modelo educativo segregacionista donde la clase social es un factor determinante del éxito académico.

Vivimos una grave crisis en la educación equiparable a la crisis climática, crisis económica o a la crisis democrática. El mundo está en crisis y hemos de ser muy conscientes de ello. Más aún, el mundo está enfermo, pero no es una enfermedad cualquiera la que padece, estamos aniquilando al mundo tanto en lo ecológico como en las relaciones humanas. La enfermedad del mundo es una ausencia casi total en lo más hermoso y significativo de los seres humanos: el amor. Entendiendo por amor el respeto a las personas como legítimas personas independientemente del hándicap, del género, de la etnia, procedencia o religión. En esto radica el sentido de lo humano. Y de la misma manera que nos humanizamos con el amor con la ausencia de él nos deshumanizamos. Precisamente en este reconocimiento consiste el progreso humano y no en buscar medios tecnológicos.

Frente a este mundo deshumanizado necesitamos un cambio cultural que nos permita formar una ciudadanía, como comentaba anteriormente, culta, dialogante, solidaria, cooperativa, democrática, justa y más humana. Necesitamos una pedagogía crítica y liberadora, basada en los Derechos Humanos (1948) y en los Derechos de la Infancia (1989), y una Pedagogía de la Tierra (eco-pedagogía) que nos devuelva lo que de humano ha perdido la humanidad si queremos construir una *sociedad inclusiva*. Es necesario una transición ecológica más justa, más transformadora y más humana. Por ello, un contenido que no esté relacionado con estas leyes no tiene cabida en la escuela pública.

En fin, vivimos en la incertidumbre, en la barbarie, en las desigualdades y nos vemos casi imposibilitados en construir una sociedad del amor, haciéndonos creer que no hay alternativa. Si la hay, y debemos conseguirla, viviendo de otra manera. Después de la pandemia yo pensé que el mundo caminaría por lo que Martha Nussbaum llama paradigma de desarrollo humano y no por el paradigma de desarrollo económico. Me equivoqué.

En estas circunstancias ¿puede ser la educación esa nueva energía que contrarreste la fuerza neoliberal que nos está irracionalmente conduciendo a este tipo de barbarie? Más aún, si el origen de la Humanidad es el amor ¿qué ha pasado en el ser humano para vivir en la barbarie que estamos viviendo, donde unos luchan contra otros en todos los órdenes de la vida?

Hablar de sociedad inclusiva es hablar de una sociedad que respeta al otro y a la otra como legítimo otro y otra (dignidad) y los derechos humanos al mismo tiempo que ofrece oportunidades equivalentes en función de las peculiaridades de cada ciudadana y cada ciudadano que nos ayude a mirar desde la perspectiva de un Nos-Otros común. Estamos hablando de la construcción de una sociedad inclusiva. En este sentido es necesario hablar de una nueva cultura. Una cultura solidaria, cooperativa y respetuosa con la bio-diversidad.

Los seres humanos somos eco-dependientes, somos naturaleza, e inter-dependientes, necesitamos de los demás. Estamos viviendo por encima de la bio-capacidad de la Tierra. Por ello, hemos de construir un proyecto educativo al servicio de los valores eco-sociales que nos haga personas felices. La ciencia nos puede acercar a la verdad, pero no a la felicidad, solo la humanización nos hace seres felices. Vivir Bien, en armonía con la naturaleza y con los demás, y no vivir mejor, explotando a la naturaleza y a los demás. Hay que construir un currículum para entender en qué consiste la vida humana y vivir armónicamente con la



naturaleza. La vida es algo muy importante. ¡Eduquemos para la vida! ¡Eduquemos para Vivir Bien y no para vivir mejor! (FARAH y VASAPOLLO, 2011).

En fin, la 'especial' educación que necesita el ser humano en estos momentos pasa porque se reconozca que cada ser humano es hermoso en su diversidad. Es necesario una educación intercultural en una sociedad multicultural que sea capaz de educar a una ciudadanía comprometida con la diversidad. Una ciudadanía que comprenda, defienda y promueva las diferencias humanas como valor y derecho humano desarrollando la convivencia democrática entre las diferentes culturas.

MI PENSAMIENTO ES EL SIGUIENTE: Que ante tanta injusticia, desigualdades y barbarie en el mundo se hace imprescindible, hoy en día, decisiones políticas inteligentes. Y el discurso de la educación inclusiva es una de esas políticas inteligentes para transformar la escuela y, por ende, para transformar la sociedad. Desde nuestro punto de vista la educación inclusiva es la herramienta para reivindicar en el siglo XXI el propio concepto de educación tan manoseado por el neoliberalismo, dándole a aquella toda la dimensión que debe tener, al no excluir a nadie en su diferencia. Lo que debemos hacer es llevar a cabo prácticas educativas que respondan a la diversidad en nuestras aulas.

Hablar de diversidad no es hablar de discapacidad, sería un reduccionismo, sino hablar de las diferencias humanas como valor y no como defecto y, por tanto, las diferencias han de ser consideradas *oportunidades de aprendizaje*, porque enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido entendemos 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 intelectual en la literatura más específica suele distinguirse entre 'deficiencia', discapacidad 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.

La educación para la convivencia democrática y participativa nos abre la esperanza para la construcción de un proyecto de sociedad y de humanización nueva, donde el pluralismo, la cooperación, el respeto y la libertad sean los valores que definan las relaciones entre las culturas donde la diversidad humana esté garantizada como elemento de valor y no como lacra social, sino como reconocimiento de la dignidad de la que todos los seres humanos somos portadores.

La pregunta clave, por tanto, en estos momentos es la siguiente ¿es buena una sociedad, como la nuestra, que de manera consciente e intencionada permite la discriminación y la exclusión de gran parte de su ciudadanía? ¿Es esta la sociedad que estamos construyendo para las generaciones futuras? ¿Cómo construir una escuela sin exclusiones en una sociedad excluyente? ¿Cómo 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? La cuestión, a nuestro juicio, radica en saber cómo educar a las nuevas generaciones desde la perspectiva de un Nos-Otros común. Algunas personas pensarán que eso es 'utopía'. Pues sí, puede ser utopía. Porque la educación es utopía. Los tiempos de hablar han pasado y hemos de dar paso a la acción. Este compromiso con la acción supone construir esa utopía.

El problema siempre es el mismo: la falta de respeto a la diversidad humana. La educación que hemos recibido fundamentada en el miedo a lo diferente, a lo desconocido merece una seria revisión. ¡Es tan difícil asumir que todos los seres humanos somos diferentes en nuestras características, pero iguales en dignidad y derechos! Evitar la discriminación y respetar las



diferencias como valor es la principal finalidad de la escuela pública, ya que respetamos la diversidad como parte de la riqueza de las relaciones humanas. El problema no es de xenofobia, como muy bien señala Adela Cortina (2017), puesto que acogemos de manera entusiasta a turistas extranjeros, pero esto contrasta con el rechazo a los refugiados e inmigrantes. Hablamos de aporofobia, de rechazo al pobre. Es el pobre el que molesta.

La retórica tiene que dar paso a la acción. Eso es lo que venimos haciendo desde hace 35 años en el Proyecto Roma.

El derecho a la educación

Antes de exponer mi concepción de educación inclusiva deseo plantear la siguiente cuestión ¿dispone la escuela pública, y en concreto la escuela pública en España, de un modelo educativo equitativo y de calidad que acoja y dé respuesta a todos los niños y niñas independientemente de sus condiciones étnicas, culturales, de religión, procedencia, género o de hándicap? Y si lo hubiese ¿tienen todos los colectivos y todas las culturas las mismas oportunidades u oportunidades equivalentes?

Sabemos que todas las niñas y todos niños, y toda la juventud del mundo, tienen derecho a la educación. Pero no a una educación cualquiera, sino a una educación equitativa y de calidad. Un sistema educativo será equitativo y de calidad cuando todas las niñas y todos los niños aprenden juntos. Cuando en sus clases no haya ninguna actividad individualista y competitiva, sino cooperativa y solidaria formando una comunidad de convivencia y aprendizajes.

Este derecho exige al profesorado la obligación de garantizar a todo el alumnado la oportunidad de cubrir las necesidades básicas de aprendizaje y esto solo se consigue cuando conviven todas las niñas y niños juntos. Es el sistema el que tiene que cambiar para celebrar la diversidad en nuestras escuelas. Construir una escuela sin exclusiones no es una cuestión técnica sino ideológica.

En este sentido podemos decir que ha habido tres maneras de dar respuesta a este derecho: una primera sustentada en la falacia neoliberal que afirma que hay personas que aprenden y personas que no aprenden. Ésta se origina cuando 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 modelo de la antigua *educación especial*, subrayando que se necesitan procesos de enseñanza y aprendizaje diferentes, en centros o aulas específicas y con profesionales especialistas, porque el alumnado así lo requiere. Es una respuesta asistencial no educativa.

Una segunda respuesta ha sido, y sigue siendo, la de aquellos docentes que se plantean si los contenidos seleccionados por la administración educativa o las editoriales se ajustan a todas las niñas y a todos los niños o habrá que adaptarlos. Este modelo hace del currículum su centro de actuación y reflexión reduciéndolo y adaptándolo a las peculiaridades de las personas (adaptaciones curriculares). Próprio de las reformas educativas. En este caso estamos hablando de integración.

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. Se considera la diferencia como defecto subrayando la enfermedad y las incapacidades y no como una oportunidad de aprendizaje. Y, asimismo, se justifica que se basan en el principio de igualdad de oportunidades y no en el principio de equidad. Por ello, después de unos años en vigor de la integración y no generar cambios significativos importantes la UNESCO, en Jomtien (1990) se planteó que tal vez no se deba focalizar la acción educativa sobre los sujetos, sino en



cambiar los contextos y, concretamente, propone *construir* una escuela para todos y para todas. 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. NO hay práctica inclusiva si no hay transformación estructural en el centro.

Hay una tercera respuesta y es cuando el profesorado se pregunta qué tipo de cambios en la organización del aula (espacio y tiempo), en la construcción del currículum, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la formación inicial y permanente del profesorado, en el papel del alumnado, en los recursos necesarios o en los sistemas de evaluación, debemos hacer para que todas las niñas y niños sean respetados en sus peculiaridades, convivan y aprendan juntos. Es el modelo de la *educación inclusiva*. No se centra en que cambien los sujetos, sino en cambiar los sistemas. La educación no se focaliza sobre las incapacidades, sino sobre las posibilidades donde la diferencia es considerada un valor y no un defecto. Tampoco en el principio de igualdad de oportunidad, sino en el principio de equidad.

De ahí que nosotros distingamos dos grandes visiones sobre educación inclusiva, una neoliberal centrada en cambiar a los sujetos con algún tipo de peculiaridad o de culturas diferentes, pero sin crítica a la escuela actual ni a las formas homogéneas y estandarizadas de hacer educación (integración) y otra radical (ir a la raíz de los asuntos) centrada en cambiar los sistemas y no las personas (inclusión).

Los sistemas deben reunir las condiciones para que ninguna persona ni ningún grupo humano se sienta discriminado. 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 le damos a la escuela pública. Por tanto ¡Dejemos de hablar de personas discapacitadas o de las carencias que trae algún alumnado al aula y hablemos de problemas en los modelos educativos, en la construcción del currículum y en la formación de calidad en el profesorado! Hablemos de educación. Hablemos de escuela pública. La escuela pública es la escuela que emana de los Derechos Humanos (1948) y de los Derechos de la Infancia (1989). Sólo cuando esto se comprende, se actúa. Y eso es lo que debemos hacer, actuar. Actuar para transformar los contextos. Pero no situando la transformación (cambios y mejoras) al final del proceso, sino al inicio del mismo, como principio de acción y no como meta a conseguir.

Por eso hablar de inclusión en educación es hablar de *respeto*. Respeto a las diferencias humanas, 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. La diferencia es un plus para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Podemos decir que el respeto es la norma de convivencia universal por excelencia. En este sentido FRASER y HONNETH (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.

Por tanto, parece lógico, que para construir una sociedad justa y honesta sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos y de calidad que afronten con justicia los desequilibrios existentes en nuestras escuelas, 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 compañeras y compañeros, no habremos alcanzado la educación pública.

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. No hay calidad educativa sin equidad, ni equidad si no se atiende y se respeta a la diversidad. Sólo podremos hablar de equidad y justicia social si cambiamos nuestras prácticas educativas para que nadie se encuentre excluido en nuestras escuelas. Dar respuesta a la diversidad, esa es la finalidad principal de una escuela sin exclusiones.

Por eso hablar de diversidad NO es hablar de discapacidad, sería un reduccionismo, sino hablar de las diferencias humanas como valor y no como defecto y, por tanto, las diferencias han de ser consideradas *oportunidades de aprendizaje*, porque enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, para muchos docentes, todavía, la palabra "inclusión" significa contemplar al alumnado con 'discapacidad' (nos molesta hablar de ello en estos términos)² en entornos/ambientes educativos tradicionales y que, de esta manera, por arte de magia, vuelvan a la "normalidad" educativa. Esta es una visión muy restrictiva de inclusión que yo no comparto (acaso se confunda con integración). Este es un viejo problema ignorado en las escuelas. Por tanto, el concepto que se tenga de la diferencia, si como defecto hablamos de integración, si como valor y derecho, hablamos de inclusión.

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 las niñas y de todos los niños, y toda la juventud, 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, porque la pobreza no es una condición humana, sino la consecuencia de las políticas discriminatorias.

Desde mediados del siglo XX, en los sistemas educativos de los países de las democracias neoliberales y de las socio-democracias con las reformas educativas, se instauró la igualdad de oportunidades como el mecanismo para lograr estos equilibrios. Sin embargo, las desigualdades persisten. Por eso, me 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. *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 ha de considerarse 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.

Por lo expresado hasta aquí deseamos subrayar que, en contra del pensamiento neoliberal que nos presenta un futuro oscuro y sin cambios posibles, hemos de afirmar que SI hay alternativa a la educación neoliberal y ésta radica en construir una escuela pública donde se

² Aunque es verdad que el concepto de discapacidad ya no es tan peyorativo como en épocas pasadas, porque ha ido evolucionando y hoy se entiende como la resultante de las oportunidades que las personas de capacidades diferentes tienen para participar plenamente 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.



aprenda a mirar desde una perspectiva de un Nos-Otros común pasando del 'yoismo' al 'nosotros'. La educación es un acto amoroso porque se respetan a las personas en su diferencia.

Ahora bien, no se trata de una mera utopía ni de nada abstracto el proponer una escuela donde se viva en democracia, en convivencia y en respeto. ¿Quién nos impide construir una escuela sin exclusiones?

Para conseguir esta escuela sin exclusiones proponemos los siguientes principios de acción.

1º Principio. *Todas las personas son competentes para aprender.* Los seres humanos venimos al mundo con el deseo de aprender y aprendemos de forma relevante cuando construimos significativamente aquello que consideramos valioso 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 en contra del pensamiento neoliberal que afirma que hay personas que aprenden y otras que no aprenden.

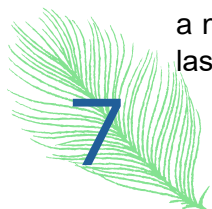
A la escuela van niñas y niños, cada uno con sus peculiaridades cognitivas, lingüísticas, afectivas y de movimiento. No acuden personas deficitarias, sino niñas y niños completos que, además, provienen de contextos familiares y sociales determinados que hemos de tener en cuenta en su educación. Hablamos del sujeto social, con nombre y apellidos, no del sujeto psicológico. Es decir, seres humanos singulares que piensan, se comunican, sienten y actúan, y hemos de contemplar todo ello 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. Debemos saber por qué no aprende este niño o esta niña. Normalmente si ello ocurre suele ser por problemas emocionales y no biológicos. De ahí la importancia del aprendizaje cooperativo y solidario en grupos heterogéneos como otro de nuestros principios (LÓPEZ MELERO, 2004).

2º Principio. *Grupos heterogéneos y aprendizaje cooperativo y solidario:* En la escuela pública las niñas y los niños aprenden a pensar de manera correcta y autónoma, a trabajar juntos, ayudándose a 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. Educar en el aprender como una actitud durante toda la vida.

Hemos de aprender a construir un diálogo común con voces diferentes. Sólo en este contraste de puntos de vista diferentes la cooperación es posible. Cooperar es poner en común pretensiones, procedimientos, resultados y evaluación. En este sentido solemos distinguir entre trabajar en grupo y trabajar agrupados. También diferenciamos entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo.

El primero es aquel que se produce cuando una persona pide ayuda a otra para poder terminar su tarea o para que le dé explicación de la misma ('me puedes ayudar, por favor). Sin embargo, el aprendizaje cooperativo, es aquél que se hace siempre juntos, no se pide ayuda, sino que si no se hace juntos no se puede terminar ('yo sin ti no soy nada'). Así, por ejemplo: a veces se dice que están trabajando por proyectos y resulta que se dividen el trabajo entre los componentes del grupo y luego 'juntan' las partes y piensan que las partes es el todo. Eso, a nuestro juicio, no es trabajar de manera cooperativa porque se socializan los 'asientos de las sillas', pero no las mentes. Cuando se trabaja en grupo todos los componentes,



simultáneamente, están analizando o reflexionando sobre una misma situación problemática y entre todos y todas buscan la estrategia más adecuada para darle la mejor solución posible a la situación planteada.

Precisamente en esto consiste el aprendizaje cooperativo: donde 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: espacio, pretensiones comunes, 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 como algo imprescindible para darle respuesta a las situaciones problemáticas que surjan convirtiendo cada aula en una comunidad de convivencia y aprendizajes.

3º Principio. *Construcción del aula como comunidad de convivencia y aprendizajes:* Esto solo es posible si las niñas y los niños tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias personales y puntos de vista diferentes (diálogo), realizando tareas de manera cooperativa, consensuando normas de convivencia democrática y, donde previamente, debe haberse producido una situación de interés muy significativa para hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca). En este espacio de convivencia, tanto alumnado como profesorado, adquieren su responsabilidad en las tareas que hayan acordado (*corresponsabilidad*).

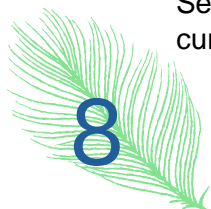
De este modo se van construyendo las normas de clase, de la asamblea y de grupo. No como una relación de cosas que se pueden o no hacer, sino que el alumnado debe ir tomando conciencia de que el cumplimiento de las normas hace posible conseguir que se vivan los valores. Los valores no se enseñan, se viven. Este es el valor moral de los valores.

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, los procesos de enseñanza y aprendizaje se enriquecen en la diversidad. 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.

4º Principio. *La construcción social del conocimiento (co-construcción):* Desde el socio-constructivismo, el proceso de construcción del conocimiento no se entiende como un proceso de realización individual, 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, como una actitud de búsqueda permanente y de indagación dialógica constante (WELLS, 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 la realidad más cercana al alumnado. Se trata de una manera de aprender a aprender en cooperación como manera de construir un currículum abierto y respetuoso con la diversidad (LÓPEZ MELERO, 2018).



Los proyectos de investigación para el Proyecto Roma son el modo por el cual se va construyendo el currículum escolar, tanto en su forma como en su contenido. Frente a la selección de los contenidos culturales del currículum tradicional, cuyo máximo representante es el libro de texto, y su desarrollo en la práctica educativa mediante estrategias basadas en la repetición y el ajuste de cuentas, entendemos que el conocimiento es algo que se construye socialmente partiendo de la necesidad común para dar respuestas a situaciones problemáticas (AbSP³).

En este sentido, el conocimiento es algo que se encuentra en permanente estado de creación y recreación (FREIRE, 1997) gracias a los intercambios que se producen en el aula entre los contextos, el alumnado y el profesorado (VYGOTSKY, 1979). En fin, el profesorado debe ir haciendo consciente al alumnado que está aprendiendo a construir ese gran proyecto común que es la convivencia democrática en su clase y con los libros de textos va a ser muy difícil lograrlo. “En conclusión mi deseo es que el universo entero sea el libro de nuestro escolar” (de MONTAIGNE, M. 2007, p. 116). Para ello –prosigue nuestro autor–: “Las abejas extraen el jugo de diversas flores y luego elaboran la miel, que es producto suyo, y no tomillo ni mejorana: así las nociones tomadas a otro, las transformará y modificará para con ellas ejecutar una obra que le pertenezca, formando de este modo su saber y su discernimiento” (de MONTAIGNE, M. 2007, p. 110).

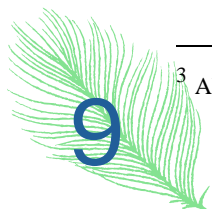
5º Principio. *El respeto a la diferencia como valor mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ruptura de la clasificación y del etiquetaje)*

En este sentido deseamos aclarar que cuando hablamos de diversidad no nos referimos a ‘discapacidad’, sería un reduccionismo. Hablamos del reconocimiento de las diferencias humanas como valor y no como defecto ni lacra social y, por tanto, se han de contemplar las diferencias culturales, de género, de etnia, de religión, de procedencia, de pobreza, de sexo, cognitivas, lingüísticas, físicas, etc., como oportunidades de aprendizaje, porque enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Todas estas diversidades debemos afrontarlas desde la justicia social, para que todo centro educativo conforme una comunidad de convivencia y aprendizajes, en la que nadie es superior ni más importante que el otro u otra y todos, absolutamente todos y todas, han de participar activamente en la construcción de la cultura escolar, en la convivencia y en el aprendizaje.

Es más, cuando algunas autoras y autores hablan de niñas y de niños socialmente considerados como “discapacitados” al referirse a las personas con peculiaridades diferentes, nosotros solemos decir que no hay ni niñas ni niños imperfectos, sólo son eso: niñas o niños, no son seres inmaduros e incompletos, porque no les falta nada de lo peculiar de ser niña o niño. Son sencillamente una niña o un niño. Como nos recuerda Maturana (1994): “desde el punto de vista biológico no tiene errores, no hay minusvalía, no hay disfunciones (...) En biología no existen minusvalía (...) Es en el espacio de las relaciones humanas donde la persona definida como limitada pasa a ser limitada... (p. 261)”.

Concebir el aula como un lugar donde se reconoce la diferencia como valor y no como defecto ni lacra social supone contemplar y comprender correctamente las diferencias requieren cambios estructurales en el aula. Cambios en la organización del aula, cambios y transformaciones en la formación inicial y permanente del profesorado, cambios en la construcción del currículum, cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, cambios en la participación de las familias en la vida educativa del centro, cambios en los sistemas de evaluación. Pero el cambio más importante cuando hablemos del valor de la

³ AbSP. Aprendizaje basado en situaciones problemáticas y no en problemas.



diferencia es que la presencia y convivencia de las personas de culturas y peculiaridades diferentes nos hace a nosotras mejores profesionales y mejores personas.

Cosa que no ocurriría si no tuviéramos la suerte de compartir las vivencias con personas con capacidades diferentes. Por tanto, el concepto que se tenga de la diferencia, si como defecto hablamos de integración, si como valor y derecho, hablamos de inclusión.

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 las niñas y todos los niños, y de todos los jóvenes, 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). Con las reformas educativas que se están dando en los países de democracias neoliberales no son suficientes para la construcción de una escuela sin exclusiones, son necesarias transformaciones profundas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en nuestras escuelas si queremos conseguir la equidad educativa. Como muy bien nos recuerda la UNESCO:

La educación inclusiva es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el sida y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje. El proceso educativo se lleva a cabo en muchos contextos, tanto formales como no formales, en las familias y en la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas (UNESCO, 2008 p. 5).

Inevitablemente hablar de inclusión nos lleva a hablar de exclusión. Parece lógico, si deseamos que la escuela pública sea inclusiva, saber cuáles son las causas (barreras) que están originando que no lo sea.

En un contexto más amplio sobre exclusión social hemos aprendido que se trata de un proceso estructural y no coyuntural, por el que a determinada ciudadanía se les niega el derecho a participar en las estructuras sociales, políticas, económicas, laborales y también educativas de un contexto concreto (NUSSBAUM, 2006). En este sentido se suele establecer una estrecha relación entre exclusión social y educativa, siendo la primera más general y la segunda más específica. Y lo peor no es que el *apartheid* educativo continúe existiendo, sino que se silencia o suele presentarse como algo inevitable. De ahí que sea necesario hablar de una nueva cultura. Una cultura, imprescindiblemente solidaria, cooperativa y respetuosa con la diversidad. Una nueva cultura no basada en la economía, sino en el desarrollo de la ética.

En este sentido hablar de educación inclusiva nos parece una redundancia, porque no puede haber educación sin inclusión. Por eso a nosotros nos gusta más hablar de cómo construir una escuela sin exclusiones o simplemente cómo construir la escuela pública. Una escuela pública que no discrimine a nadie para entrar en ella y recibir la respuesta adecuada a sus peculiaridades.

Desde nuestro punto de vista para poder construir esa escuela sin exclusiones es necesario políticas inclusivas, culturas inclusivas y prácticas pedagógicas inclusivas (AISCOW, 2004). Con prácticas pedagógicas simples no se puede lograr una escuela sin exclusiones, se hace necesaria una pedagogía más compleja donde las personas y las culturas diferentes puedan 'aprender a aprender en cooperación'. Es decir, comprendan que la convivencia democrática en el aula y la socialización crítica de las diferencias son condición necesaria para construir el proyecto de escuela pública en sociedades que se dicen democráticas. La cuestión, como

sugiere BALL (2016), es la necesidad de la repolitización de la educación “lo que significaría reconectar la educación con la democracia” (p.33). Y esto, a nuestro juicio, solo se puede conseguir construyendo la cultura escolar de manera social a través de proyectos de investigación.

El debate que pueda generar estas palabras puede que sea debido a las distintas visiones que tengamos de los valores sociales generales y del papel que ha de cumplir la escuela pública en nuestra sociedad, por tanto, las barreras para que la educación inclusiva sea una realidad están profundamente arraigadas en la estructura económica, social, política e ideológica de nuestra sociedad.

No nos cabe la menor duda. Nuestra posición es la defensa de la escuela pública y su educación. Tomar conciencia de ello nos compromete, desde el día de hoy a no permanecer parados, sino a transformar nuestra realidad inmediata escolar y social.

De ahí que sea necesario hablar de una nueva cultura. Una cultura, imprescindiblemente solidaria, cooperativa y respetuosa con la diversidad. Una nueva cultura no basada en la economía, sino en el desarrollo de la vida democrática. Este sería nuestro punto de apoyo para construir una nueva escuela sin exclusiones.

Por tanto, veamos cuáles son las barreras que impiden que construyamos una escuela sin exclusiones, o más concreto ¿cuáles serían las barreras que están impidiendo que algunos niños y algunas niñas, y algunos jóvenes, no sean respetados en su diferencia, no participen en la construcción del conocimiento conjuntamente con los demás y no convivan y aprendan en la misma clase?

Por tanto, veamos cuáles son las barreras que impiden que construyamos una escuela sin exclusiones, o más concreto ¿cuáles serían las barreras que están impidiendo que algunos niños y algunas niñas, y algunos jóvenes, no sean respetados en su diferencia, no participen en la construcción del conocimiento conjuntamente con los demás y no convivan y aprendan en la misma clase?

Para lograrlo hemos de superar una serie de barreras, unas son políticas, otras culturales y otras didácticas.

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 y Todas* (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, y otras, 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 éstas. De ahí que las políticas, si pretenden servir de apoyo y no mermar los esfuerzos del profesorado, tienen que ser compatibles con las prácticas. No se trata, como a veces suele afirmar la administración educativa con las leyes y normativas, que la educación inclusiva es una finalidad a conseguir, proyectándola hacia el final de un proceso, sino un principio de acción que hay que ponerlo en práctica cuanto antes. Se necesitan otras políticas para erradicar la pobreza, las desigualdades en el mundo y la crisis climática.



b) Barreras culturales (conceptuales y actitudinales)

Una segunda barrera que impide la educación inclusiva 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, tal y como he expuesto anteriormente.

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. En este sentido los conceptos de inteligencia y de diagnóstico clásicos han ejercido un papel de exclusión; 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 qué por diagnóstico y, por supuesto, qué significa adaptar el currículum.

¿Qué entiendo por inteligencia? Históricamente se ha pensado que cada ser humano viene a este mundo predeterminado biológicamente (infradotado, dotado, superdotado). En este sentido se ha considerado la inteligencia como un atributo o como una propiedad individual independiente del contexto de cada persona, cuando en realidad sabemos que los seres humanos venimos a este mundo de manera inacabada, nos acabamos a través de la educación y la cultura. La inteligencia, como la deficiencia, se construye gracias a la cultura y a la educación, o a la ausencia de las mismas.

El desarrollo de la inteligencia en los seres humanos no depende de ningún 'don' o cualidad innata de los individuos, sino de las oportunidades que haya tenido para aprender. No es cuestión de genes, sino de oportunidades y sabemos que, de modo intencionado, se ha querido confundir inteligencia con Cociente de Inteligencia cuando el CI es una herramienta para clasificar y discriminar a la población, nunca para comprender al ser humano (GOULD, 1981; OVEJERO, 2003; LÓPEZ MELERO, 2018; ANGULO RASCO, 2019).

La inteligencia no es una 'cosa', sino un proceso que se desarrolla usándola. Podemos decir que es una capacidad en desarrollo, por tanto, educable. Los seres humanos nos solemos comportar de manera muy distinta según los contextos, de ahí que GARDNER (1995), nos hable de inteligencias múltiples. Y tal vez, como nos recuerda MATURANA (1994), esté mal formulada la pregunta de saber en qué consiste la inteligencia y lo que debemos preguntarnos es cómo nos hacemos inteligentes los seres humanos. Nadie nace con una cantidad de inteligencia. En contra de lo que nos han enseñado los genes no determinan por si solos nuestros rasgos físicos y de personalidad (G + E). En lugar de ello interactúan (G x E) en un proceso dinámico y permanente que modula y pule de forma continua al individuo -desarrollo dinámico- (SHENK, 2011). No se es inteligente y por eso disponemos de esta capacidad para aprender, sino que al aprender nos hacemos inteligentes. (G = Genética, E= Entorno).

¿Qué pasa entonces con la genética?, se preguntarán. Con la genética no pasa nada tan solo es una posibilidad, no un epitafio. Las personas estamos condicionadas genéticamente, pero no determinadas en nuestro desarrollo, pues este depende de la educación y de la cultura. Lo que constituye al ser humano como tal es la dimensión social. Lo genético no determina lo

humano, sólo fundamenta lo posiblemente humano (MATURANA,1997). En este sentido se necesita un cambio de paradigma.

En el mundo de la educación existe un imaginario sobre lo que se entiende por *inteligencia* y por *diagnóstico* y, sabemos muy bien, que el modo de entender dichos conceptos orienta nuestra práctica profesional. Esto es muy importante, pedagógicamente hablando, porque nuestros pensamientos, nuestros discursos, nuestras creencias y actitudes configuran nuestras acciones y nuestras acciones repercuten en otras personas. Tomar conciencia de cómo nuestras acciones repercuten en los demás no es solo un acto didáctico, sino, fundamentalmente, un acto ético. Es un acto de responsabilidad. De ahí que afirmemos que todo discurso educativo está bañado por la ética y la moral.

Entonces lo que tendremos que reflexionar es si hay una línea directa entre inteligencia, capacidades de aprendizaje y rendimiento escolar, o, por el contrario, la cosa es mucho más compleja, bidireccional y dinámica de esas relaciones; es decir, una tendencia que enfatiza la multiplicidad de capacidades, estructuras y procesos implicados en el desarrollo inteligente, que subraya -además- el carácter social, cultural y contextual de la actividad inteligente y no tanto un atributo innato e inmutable como suelen afirmar los psicómetras. Precisamente, gracias a la educación se puede mejorar y aumentar.

Relacionado con el concepto de inteligencia se encuentra también el concepto de diagnóstico. Tradicionalmente se ha considerado el diagnóstico como una 'vara de medir' etiquetando a las personas con capacidades y peculiaridades diferentes como enfermos-retrasados-subnormales-deficientes, configurando una subcategoría humana, la minusvalía (Paradigma Deficitario). Esta concepción de diagnóstico no ofrece ninguna posibilidad de cambio en las personas, es un diagnóstico, fragmentado, estático, determinista, clasificador. Yo diría que no es un diagnóstico, es un castigo: "*así eres y debes resignarte, porque así seguirás siendo el resto de tus días*". Sin embargo, mi pensamiento es que el diagnóstico no es algo negativo. Al contrario, el diagnóstico es el umbral del conocimiento, es como una puerta abierta a la indagación y al descubrimiento: a la búsqueda. El diagnóstico tiene que orientar nuestras prácticas educativas sobre la modificabilidad cognitiva y cultural de las personas y no subrayar sus incapacidades.

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

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

Además de estas barreras políticas y culturales existe un cúmulo de barreras didácticas que están impidiendo la inclusión.

c) **Barreras didácticas (procesos de enseñanza-aprendizaje):** Entre ellas destacaré:

c1) La competitividad en las aulas frente al aprendizaje cooperativo y solidario. Yo suelo distinguir entre aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Entiendo por aprendizaje cooperativo aquél cuyos objetivos se encuentran estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno consigue sus objetivos sólo si los demás consiguen los suyos. Por aprendizaje competitivo entiendo que los objetivos también se encuentran vinculados, pero de tal manera que uno consigue sus objetivos en la medida que el resto no los consigue. Y, por último, el aprendizaje individualista se produce cuando no hay relación entre los objetivos y cada cual va a lo suyo. Lo importante es que el alumnado comprenda que lo mejor que debe aprender es a compartir con los demás. El grupo es tan importante para las personas que sin éste nuestro cerebro no se desarrolla como es debido. La sociabilidad es clave para nuestro desarrollo mental, de tal manera que cuando se educa de manera individualizada el desarrollo mental es muy diferente a cuando se hace de manera compartida. Efectivamente el ser humano no puede convertirse en un ser humano separado de los otros seres humanos. Aprendemos a ser seres humanos, humanizándonos. Por ello hemos de convertir nuestras aulas en comunidades de convivencia y aprendizajes. Incluso los apoyos deben darse dentro del aula. Es decir, reorganizarlas de tal manera que todas las niñas y todos los niños tengan las mismas oportunidades, mejor dicho, oportunidades equivalentes, de participar en la construcción del conocimiento basado en el aprendizaje dialógico, en el que el mundo de significados va a depender de la calidad de las interacciones que se produzcan en el aula y no de la competitividad.

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.

El currículum tiene que ver con nuestra visión del mundo, con nuestra visión de la educación, con nuestra visión de la escuela pública, también, con las finalidades y pretensiones para nuestro alumnado. Si pretendemos un alumnado culto, librepensador, crítico, dialogante, cooperativo, democrático, justo, autónomo y pacifista, debemos construir un currículum en este sentido. El currículum articula el sistema educativo de cualquier país.

En relación con esta visión del currículum hemos de decir que en el sistema tradicional éste se basa, fundamentalmente, en dar información y reglas para aprender dicha información. ¿Cómo debe ser el currículum en una escuela democrática? En la escuela pública debe ser un currículum que no produzca desigualdades ni educación de baja calidad, por tanto, ha de ser un currículum que, teniendo en cuenta las peculiaridades del alumnado erradique las desigualdades, y haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes. Este modo de interpretar el currículum escolar como patrimonio para todos los niños y niñas evitará el fundamentalismo curricular, es decir, la imposición de un currículum idéntico para todo el alumnado.

El currículum no puede fomentar la competitividad y el esfuerzo, sino la cooperación y la corresponsabilidad. Por tanto, saber el *qué* ha de aprender el alumnado así como el *cómo* ha de realizarse ese aprendizaje es la base del currículum escolar, sin olvidar *el para qué* del mismo (STENHOUSE, 1980; LLEDÓ, 2018).

El currículum no es solo una cuestión didáctica, sino ética; porque no tiene que ver solo con los contenidos, sino como se va configurando la personalidad de nuestro alumnado, pero también, va orientado en cambiar la mentalidad del profesorado, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la autonomía del profesorado.

Nuestra propuesta, sin caer en un optimismo pedagógico ciego -y siguiendo el pensamiento de VYGOTSKY (1995) de que la cognición depende de la cultura-, es mantener unas razonables expectativas en las posibilidades cognitivas de los seres humanos: todas las personas son competentes para aprender, hemos afirmado anteriormente. Lo único que se necesita es una educación adecuada. Desde nuestro punto de vista el *método de proyectos* (KILPATRICK, 1918; DEWEY,1971) reúne las condiciones necesarias para conseguirlo porque favorece el aprendizaje autónomo de todo el alumnado, mediante la toma de decisiones reales y el desarrollo de las estrategias para "*aprender a aprender*". Nos interesa el desarrollo del proceso lógico de pensamiento, el saber crear itinerarios mentales en las niñas y niños, el pensamiento reflexivo más que el resultado. Es, por tanto, una actitud de búsqueda permanente y de indagación dialógica lo que pretendemos (WELLS, 2001). El trabajar por proyectos de investigación en nuestras escuelas no es una decisión del profesorado, sino un modo de instalar en la mente del alumnado la indagación, la búsqueda y la investigación. Es decir, el aprender a resolver imprevistos.

c3) *La organización espacio-temporal vertical frente a la organización ad hoc*: 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, el alumnado que *no ofrezca dificultades* (si es que éste existe), sea un soporte importante para aquellos que sí las tengan, de esta manera 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 científicidad 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 la singularidad en la diversidad, la construcción del conocimiento de manera compartida, la sintonía de acción entre el profesorado de apoyo y el profesorado tutor, etc.

c4). *Del profesor como técnico-racional al profesor como docente-investigador*.

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

El docente en un sistema tradicional suele desempeñar tres funciones: ejercer como catalizador o transmisor del material de aprendizaje, evaluar el progreso y los logros de los estudiantes y actuar como modelo de persona culta y de una formación completa (KOZULIN, 2000). Sin embargo, en el sistema democrático su papel es muy distinto: primero debe saber trabajar en aulas muy heterogéneas (etnia, género, hándicap, religión, procedencia, plurilingüismo, etc.), por tanto, ya no puede pensar en un individuo 'medio', sino en la heterogeneidad de niños y niñas, y, segundo, tiene que aprender otros sistemas de

enseñanza para darle respuesta a la complejidad del contexto del aula. Ya no vale solamente el libro de texto y la explicación verbal y al unísono, sino otros métodos de trabajo más participativos: el método de proyectos, seminarios, talleres, grupos de trabajo, etc., donde el conocimiento se va a construir de manera cooperativa.

El profesorado es pieza fundamental para el cambio en las escuelas. Desde mi experiencia en formación en centros podemos asegurar que la clave en los procesos de inclusión es el profesorado. Por un lado, sus creencias, sus discursos, sus actitudes y sus acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión. Por otro, si los modelos de enseñanza implican a todo el profesorado del centro o a la gran mayoría, o a unos pocos. El profesorado suele resistirse a cambiar sus procedimientos de enseñanza, pero cuando es un cambio en todo el profesorado, las resistencias son menores. Y ello suele ocurrir porque el profesorado va recuperando su dignidad volviendo a tener respeto a sí mismo y a su profesión. En este sentido el papel del equipo directivo es fundamental. Por eso una estrategia muy importante para fomentar los procesos de inclusión en centros es desarrollar sistemas educativos donde el profesorado se sienta apoyado y estimulado para seguir trabajando en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los niños y niñas de la clase. A veces ocurre que estoy asesorando a dos o tres centros simultáneamente bajo el mismo modelo pedagógico y, sin embargo, en unos contextos el profesorado está feliz y satisfecho de los resultados y en otro todo son obstáculos y dificultades. Pues bien, la razón radica -pienso- en la actitud, en la creencia, en unos casos, en las capacidades del alumnado y en otros no.

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 docentes que cuente con una reinventada formación cultural de carácter interdisciplinar, lo más amplia posible, en la que ética, conocimiento y afecto sean los ejes que vertebran su praxis. Estamos convencidos que para mejorar nuestra práctica no sólo se debe hacer desde la reflexión de la práctica, sino que debemos echar mano de nuestros fundamentos teóricos. El profesorado tiene que saber ir a las fuentes y leer más. Y me viene a la mente aquellas palabras que pronunció García Lorca al inaugurar la biblioteca de su pueblo, decía: “si tuviera hambre y estuviera desvalido por la calle, no pediría un pan, sino que pediría medio pan y un libro”.

c5) Concepción del alumnado como un ser pasivo a un ser co-autor del conocimiento con el profesorado.

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 (enseñanza bancaria) ^o. 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 al que hay que modelar en función de los intereses del mercado, es un ser que aprende de manera activa explorando, seleccionando y transformando el material de aprendizaje, convirtiéndose en co-autor en la construcción del conocimiento con el docente. La escuela, por tanto, es el contexto en el cual

los niños y 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 responsabilizándose de su modo de aprender y el modo de autorregularlo (“*aprender a aprender*” y “*aprender cómo aprender*”).

c6) *De las escuelas antidemocráticas a las escuelas democráticas* (CONNELL, 1999; APPEL y BEANE, 2005; NUSSBAUM, 2010).

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, oeneges, medios de comunicación, etc. Esta corresponsabilidad, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para el alumnado, es un encuentro entre toda la comunidad educativa, 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 eco-feminista alternativa a la cultura patriarcal. Sólo así conseguiremos erradicar las clases sociales que impiden la construcción de la democracia. La democracia no puede ser una entelequia para camuflar la ideología, sino un instrumento para construir un mundo mejor. La ideología es el conjunto de creencias y comportamientos que van marcando el camino de nuestras vidas. La conciencia de vivir por los demás y el sentido de la inclusión es el verdadero sentido de la democracia.

Por lo expresado hasta aquí podemos decir que nos encontramos ante dos grandes paradigmas, por un lado la escuela pública defiende el modelo de Desarrollo Humano (NUSSBAUM, 2006) y la escuela privada/concertada, el modelo de Desarrollo Económico y debemos reaccionar ante esta sociedad neoliberal ‘individual e individualista’ (egoísta) que nos indica que no hay alternativa posible y, en contra de ese individualismo exacerbado, hemos de aprender a mirar desde la perspectiva de un Nos-Otros común, reaccionando contra la propuesta de integración que hacen las democracias neoliberales, construyendo una escuela sin exclusiones en una sociedad excluyente.

Humanización, democracia y emancipación son los pilares fundamentales que, desde mi punto de vista, sustentan el modelo democrático e inclusivo y su defensa el objetivo prioritario, donde la confianza en las competencias cognitivas y culturales de todas las personas y de las culturas minoritarias aviva mi deseo e interés en aportar reflexiones y pensamientos orientados a la construcción de una nueva cultura escolar que humanice un poco al mundo deshumanizado en el que nos encontramos y nos arrastra irremisiblemente a pensar que ‘*las cosas son como son y nada se puede hacer ante ello*’ (pensamiento neoliberal fatalista) y nos ayude a mirar desde la perspectiva de un Nos-Otros común. Este es el sentido de la educación inclusiva como derecho de todas las personas a una educación equitativa y de calidad que, frente a la doctrina neoliberal, represente una alternativa al concepto de integración. Desde esta perspectiva, y como síntesis de todo mi pensamiento, propongo la construcción de una

nueva escuela pública sustentada en cuatro ámbitos y una serie de estrategias en cada uno de ellos. A saber:

Desde esta perspectiva, y como síntesis de todo mi pensamiento, propongo la construcción de una nueva escuela pública sustentada en cuatro ámbitos y una serie de estrategias en cada uno de ellos. A saber:

Primer Ámbito: *Una nueva forma de pensar*. Para ello presento las siguientes estrategias:

1ª Estrategia: *Devolverles a todas las niñas y niños, y también a los jóvenes, el deseo de aprender, si lo han perdido*. Con ello quiero decir que la primera estrategia que se ha de dar en el profesorado es el cambio de mentalidad respecto a que todas las personas son competentes para aprender. Por tanto, la primera finalidad de la escuela pública es educar a todo el alumnado sin distinción de etnia, género, religión, hándicaps, etc. Los niños y las niñas van a la escuela a *aprender a pensar juntos y aprender a convivir* y los docentes tienen que hacer todo lo posible porque ello se cumpla. Sin embargo, todavía hay escuelas donde gran número de niños y niñas no tienen la oportunidad de adquirir/construir ni de compartir la cultura. Se les ha robado el derecho de aprender (DARLING-HAMMON, 2001) a partir de diagnósticos discriminadores. Ello supone una ruptura con el concepto clásico de inteligencia, diagnóstico y adaptaciones curriculares como he expresado con anterioridad.

2ª Estrategia: *Repensar la formación inicial y permanente del profesorado*. El derecho del alumnado a una educación equitativa y de calidad demanda docentes con alto nivel de preparación que defiendan la justicia social y en constante aprendizaje que posibiliten un sistema educativo en mejora permanente. Se requiere, por tanto, un profesional docente-investigador bien preparado tanto en su formación inicial como en su formación permanente, así como en actitudes y valores hacia la diversidad que le provea de la capacidad pedagógica suficiente como para saber dar respuesta a todo el alumnado. Un profesional científica y humanamente formado con una adecuada formación teórico-práctica y práctico-teórica que sepa transformar las situaciones problemáticas en proyectos educativos. En este sentido la investigación-acción cooperativa debe formar parte de la formación inicial y permanente del profesorado (ZEICHNER, 2010), ya que proporciona un método de pensamiento y acción para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar (Investigación-acción cooperativa formativa, KEMMIS y McTAGGART, 1988).

3ª Estrategia: *Elaborar un Proyecto Educativo de Centro*. Es necesario que cada centro disponga de un proyecto educativo democrático que abarque las políticas, las culturas y las prácticas del centro con el fin de atender a la diversidad de todo el alumnado. Proyecto educativo de centro innovador y alternativo que tiene que ver con la visión del mundo que tenga dicho profesorado y con las pretensiones que deseen conseguir en el alumnado. Un proyecto educativo que forme personas *cultas, reflexivas, críticas y creativas, dialogantes, solidarias y respetuosas, coherentes* con sus acciones sabiendo hacer lo que se debe hacer.

4ª Estrategia: *Construcción social del conocimiento (Proyectos de investigación)*. Trabajar por proyectos de investigación supone un aprendizaje significativo y relevante, desde el momento mismo que surge la situación problemática a partir de la curiosidad epistemológica e intereses del alumnado, aquella se decide por argumentos de los protagonistas (alumnado y profesorado juntos), donde el profesorado tiene como función principal ser un mediador cultural que no condiciona al alumnado, y éste participa activamente reflexionando de manera cooperativa con el resto de los compañeros y compañeras. Todo ello sigue un Plan de Acción para lograr holísticamente la construcción del conocimiento (no consiste en trabajar las disciplinas una a una, sino de manera interdisciplinar), de donde se logran tanto los

aprendizajes genéricos (cuando se interactúa en la construcción de algo) como los aprendizajes específicos/personales (aquellos más propios de cada cual) y donde la evaluación se centra en proporcionarnos información relevante para saber de qué situación partimos y en qué nueva situación estamos, por qué se ha llegado a ella y cómo optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los proyectos de investigación, como su nombre indica, se basan en instalar al alumnado en una actitud de búsqueda e indagación permanente. No es una metodología didáctica, sino un modelo político educativo (LÓPEZ MELERO, 2018).

Segundo Ámbito: Una nueva forma de conversar, y las consiguientes estrategias:

5ª Estrategia: *Grupos Heterogéneos y Aprendizaje Cooperativo entre el alumnado (Aprendizaje dialógico)*. Los grupos deben ser lo más heterogéneos posibles y cada uno, desde sus puntos de vista y desde sus necesidades, establece las estrategias y los procedimientos que van requiriendo para conseguir aquello que pretendían (Nivel de Desarrollo Potencial), para lo cual deben construir algo (Plan de Operaciones). Y entre ambos niveles se produce todo el 'montaje' de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Zona de Desarrollo Próximo. VYGOTSKY, 1979). Es decir, son un modo de “*aprender a pensar juntos y de aprender a convivir*”, donde el debate dialógico (FREIRE, 1993) que acompaña a todo el proceso inclina/ayuda al profesorado y al alumnado a llegar a un consenso antes de tomar cualquier decisión (HABERMAS, 1987). De esta manera el diálogo se convierte en una estrategia emancipadora. Con este procedimiento de trabajo lo que pretendemos es que las niñas y los niños, y también los jóvenes, sean conscientes de su propio proceso de pensar a través de procesos de reflexión y autocorrección; pero también pretendemos que construyan sus criterios y puntos de vista personales para modificar sus pensamientos y sus acciones y, en consecuencia, para fortalecer su competencia para tener juicios correctos y para aprender a tratarse entre sí de manera razonable y respetuosa (LÓPEZ MELERO, 2018).

6ª Estrategia: *El diálogo y el trabajo cooperativo entre los profesionales del centro*. Cuando los docentes trabajan sustentados en un mismo modelo educativo de manera tal que sus intervenciones están orientadas a un mismo fin, donde la reflexión sobre la práctica mejora la propia práctica requiere del profesorado la necesidad de buscar pensamientos teóricos que mejoren dicha práctica de manera cooperativa. El aprendizaje 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. El diálogo entre los docentes y la cooperación en las dinámicas del día a día basadas en la confianza mutua y el respeto originan la convivencia democrática en los centros. Precisamente la pedagogía crítica plantea el diálogo y la investigación como los fundamentos principales del proceso educativo.

Tercer Ámbito: Una nueva forma de sentir/de amar, para ello propongo las siguientes estrategias:

7ª Estrategia: *El aula como comunidad de convivencia y aprendizajes*. Convertir las aulas en comunidades de convivencia y aprendizajes significa que se han de reorganizar los espacios del centro de tal manera que todas las niñas y niños tenga las mismas oportunidades u oportunidades equivalentes de participar en la construcción del conocimiento basado en el aprendizaje dialógico, en el que el mundo de significados va a depender de la calidad de las interacciones que se produzcan en el aula. Y esto sólo es posible si las niñas y los niños tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias, de intercambiar puntos de vista diferentes, realizando tareas cooperativas y estableciendo normas de convivencia entre todos y todas. Cuando las niñas y los niños, y los jóvenes, comprenden que todos sus compañeros y compañeras pueden aprender y que cada persona aprende de una manera, pero todas,

ayudándose, lo pueden conseguir, es cuando el aula se convierte en una comunidad de convivencia y aprendizajes.

8ª Estrategia: *El aula como unidad de apoyo y el apoyo dentro el aula.* El aula no sólo es un lugar para aprender a pensar, sino para aprender a convivir. Precisamente desde la confianza que se ha de despertar en los primeros días de clase se construye la convivencia en el aula y para poder convivir son necesarias establecer unas normas de convivencia desde la libertad y desde la igualdad de todos y todas. El aula se organizará de tal manera que el alumnado pueda ayudarse entre sí (aprender juntos) y el profesorado actúe como el principal apoyo en clase para todas y todos. Lo importante es que toda la clase se convierte en una unidad de apoyo, donde todas y todos se ayuden. Al convertir el aula en una unidad de apoyo y el llevar a cabo el apoyo dentro del aula reconstruimos democráticamente el aula a través de las normas y los valores. Por todo lo dicho hasta aquí no se debe sacar al niño o a la niña del aula. ¿Cómo se restituyen los aprendizajes que construyen sus compañeros y compañeras cuando aquel o aquella está fuera del aula?

9ª Estrategia: *El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho.* La idea de buscar unos fines de la educación teniendo en cuenta la diversidad del ser humano ha sido una aspiración en muchos modelos educativos. La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. En esa diversidad radica la hermosura del ser humano. No existe Historia de la Humanidad si no existen niñas y niños. No existe Historia de la Humanidad si no hay historia de la diversidad. La Historia de la Diversidad es la Historia de las niñas y de los niños. 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. En fin, tenemos derecho a ser diferentes, pero no desiguales. Somos iguales en valor, pero diferentes en la dignidad.

Cuarto Ámbito: Una nueva forma de actuar, para ello apunto las estrategias:

10ª Estrategia: *Cohesión con el equipo directivo, con el profesorado y las familias.* El equipo directivo se convierte en un valor cuando se compromete con la cultura de la diversidad (*liderazgo y equipo directivo comprometido*), al tener el convencimiento de que todos los niños y niñas pueden y deben aprender y tienen el derecho de recibir una educación adecuada que les permita el desarrollo de todas sus capacidades. Inculcar en todo el profesorado y en el resto de la comunidad escolar que el énfasis debemos ponerlo en la capacidad de cada alumno y alumna y no en subrayar su déficit se convierte en una tarea permanente evitando la *cultura del lamento: ¡con este niño o con esta niña es imposible!* Para lo cual se ha de mantener una relación fluida con las familias basada en el respeto, la confianza y el diálogo para desarrollar el proyecto educativo de manera cooperativa entre ambos contextos.

11ª Estrategia: *La evaluación como aprendizaje y no como calificación ni examen.* En coherencia con el modelo educativo que venimos proponiendo, la evaluación no puede ser considerada como un apéndice de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni llevarse a cabo al final de dicho proceso, como instrumento de selección y exclusión. Para que sea educativa debe ser siempre un recurso de aprendizaje, y el profesorado ha de tomar conciencia de a qué tipo de conocimiento se le da más valor y a cuál se le da menos, y si, lógicamente, debe alcanzarlo todo el alumnado. De esta manera los fines educativos por un lado y el tipo de conocimiento, -si es o no considerado valioso-, por otro, determinan la metodología que se ha de llevar a cabo en el aula. La evaluación debe ser coherente con la metodología democrática realizada en clase. No se puede enseñar de manera cooperativa y luego exigirle al alumnado a la hora de la evaluación que sea competitivo. De ahí que el profesorado debe evaluar en el alumnado si ha aprendido a construir las estrategias generales y específicas que le posibilite

resolver situaciones problemáticas, presentes y futuras, y no la cantidad de contenidos curriculares adquiridos.

12ª Estrategia: *El compromiso con la acción. La docencia es un vivir en el compromiso permanentemente. Nuestra profesión es una actividad moral. Ser buen docente es una cuestión bien compleja porque, además, de tener una dimensión científica y humana, supone una dimensión ética-política y social. No consiste sólo en enseñar correctamente, sino en hacer lo posible para que todo el alumnado aprenda aquello que debe aprender y vaya configurando una personalidad culta, responsable, democrática, justa y pacífica. La docencia es un (con)vivir en el compromiso permanentemente porque nuestras acciones marcan destinos posibles, de ahí de que sea considerada una actividad moral. Y, por tanto, requiere del profesorado, además de una actitud reflexiva sobre la práctica, dar un paso más hacia la transformación social.*

... Y al final, mi compromiso político-educativo

Mi compromiso político y educativo nace precisamente de esta aspiración y de este deseo mío de aportar ideas para la construcción de un nuevo modelo educativo que rompa con el principio neoliberal por excelencia del *homo sapiens* y *homo economicus* y nos traslade al *homo amans*, como verdadero objetivo de una escuela democrática que se compromete en defender los derechos humanos y los derechos de la infancia, legitimando a cada quien en su diferencia. Y, por tanto, lo mismo que la sociedad neoliberal dispone de un modelo de educación neoliberal centrado en el individuo (individual e individualista) y, concretamente, en relación con el discurso de la diversidad hablan de integración, nosotros debemos construir otro modelo educativo basado en el respeto a las diferencias como valor y en la construcción de un nos-otros común. Pasar del vivir mejor de la sociedad neoliberal al vivir bien de la sociedad democrática. Y eso es lo que yo he pretendido en esta charla dar razones para su construcción.

Por ello, la escuela que emerge desde los principios de la educación inclusiva es una escuela que educa para colaborar en la construcción de una nueva civilización y necesita de un profesorado que confíe en los principios que hemos expuesto en este escrito y considere que lo más importante en la escuela no radica en la enseñanza de unos conocimientos previamente elaborados (instrucción) ni unos estándares, sino en saber construir ambientes democráticos para la socialización y la educación en valores, porque en la escuela no sólo se aprende unos contenidos culturales sino que se aprende un modo de convivir. Ética, conocimiento y transformación social, son los pilares necesarios para construir el sueño de esta nueva educación y de una nueva sociedad, más justa, más solidaria, más comprometida y más humana

Estas palabras nos pueden llevar a pensar que la utopía existe. Efectivamente la utopía existe y para mí es una democracia sin fronteras. Soy utópico porque la educación es utopía, y la utopía la considero como ese deseo por construir un mundo mejor. En ese sentido deseo ser utópico ¿acaso es posible una educación en valores desvinculada de una dimensión utópica? Educación, ética y política son los tres vértices de esa figura de sociedad democrática participativa que es necesaria construir en la perspectiva de un nuevo humanismo donde los valores fundamentales sean la libertad y la igualdad/equidad (NUSSBAUM, 2008).

Comparto con Roa BASTOS: “que si la utopía muere, la raza humana está maldita para siempre”. La utopía no puede morir porque va unido a la idea de la construcción de un mundo mejor, de una sociedad mejor y de los cambios y transformaciones necesarios para conseguirlo. Siempre expresa un ideal de cambio hacia algo nuevo y mejor. Si se secan los manantiales utópicos, la vida de los seres humanos se transforma en un desierto donde sólo

florecerían el conformismo, la apatía, la trivialidad y el oportunismo: la deshumanización humana. Hoy más que nunca hay que recordar las palabras de Oscar WILDE: “El mapa que no contenga el país de la utopía no merece una mirada” (WILDE, 1985).

Esta visión del concepto de utopía unido a los términos de respeto, justicia y dignidad humana, rompe con el concepto peyorativo de la utopía como algo irrealizable, y se inserta en el vivir y en el convivir humano como algo que “no es, pero que podría ser” (pragma-utópico, dice EISLER, 1995). Esto no es una utopía irrealizable, sino un proyecto moral al que debemos dedicarnos en ‘cuerpo y alma’, porque la escuela pública es un bien universal necesario para construir una sociedad democrática, justa y humana.

Este modelo educativo nuevo que convertiría a la ciudadanía en personas críticas de resistencia (SARAMAGO, 2000), gira en torno a la idea central de crearnos capaces de generar nuevas cuestiones que canalicen la energía necesaria para disponer de un nuevo enfoque moral que contrarreste a las instituciones y a las fuerzas neoliberales que están haciendo de nuestras vidas y de la sociedad en la que vivimos un verdadero infierno. Por eso nuestra libertad se hace más plena si tenemos las ideas claras para generar una opción. Eso es lo que yo he hecho durante toda mi vida y he pretendido decir en este escrito: una opción política y educativa. Opción política y educativa es tomar una postura frente a la realidad social; es no quedar indiferente ante la justicia atropellada; es no permanecer indiferente ante la libertad conculcada o ante los derechos humanos violados; es luchar contra la injusticia de la trabajadora o el trabajador explotado; es denunciar permanentemente la falta de respeto hacia la mujer, la intolerancia política, religiosa, étnica o de capacidades diferentes. En fin, tomar partido por la justicia, por la libertad, por la democracia, por la ética y por el bien común es opción política y es hacer política. Opción política y educativa es luchar por la cultura de la diversidad frente a la cultura de la discriminación y ésta es mi posición, basada en un sistema de creencias y valores que han trazado el camino para la acción durante mi vida como docente-investigador. En fin, la cultura de la diversidad ha sido y es mi compromiso político y educativo.

La educación intercultural/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*. Narcea
- APPEL, M.W., y BEANE, J.A. (2005): *Escuelas democráticas*. Morata
- CONNELL, R.W. (1999): *Escuelas y Justicia Social*. Morata
- CORTINA, A (2017): *Aporofobia. El rechazo al pobre: un desafío para la sociedad democrática*. Paidós
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- EISLER, R. (1994). *El Cáliz y la Espada. La alternativa femenina*. Cuatro Vientos Martinez de Margúa.
- FRASER, N., y HONNETH, A. (2006): *¿Redistribución o Reconocimiento?*. Morata.
- FREIRE, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- HABERMAS, J. (1987a). *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Taurus
- HABERMAS, J. (1987b). *Teoría de la Acción Comunicativa II*. Taurus
- HARGREAVES, S y FULLAN, M (2014): *Capital profesional*. Morata
- JOHNSON, D.W, JOHNSON, R. y HOLUBEC, E.J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- KEMMIS, St. y R. McTAGGART. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004): *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Aljibe
- LÓPEZ MELERO, M. (2013): "La educación inclusiva, una nueva cultura" En: *Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano*, pp. 262-285. Editorial Universidad de la Serena. (Chile)
- LÓPEZ MELERO, M. (2018): *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata.
- MATURANA, H. (1994). *El sentido de la humano*. 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 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*. Paidós.
- NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz-editores
- ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Paris, 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*. Biblioteca Nueva

PARASKEVA, J.M. (2020). Currículum. En: Espinoza Lolas y Angulo Rasco. *Conceptos para disolver la educación capitalista*. Terralgnota

RAWLS, J . (2002): *Justicia como equidad*.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.

SARAMAGO, J. (2000). *La caverna*. Alfaguara.

SEN, A. (2010). *La idea de la justicia*. Taurus

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

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

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

TOMASELLO, M (2010): *¿Por qué cooperamos?* 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*. Crítica.

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

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

ZEICHNER, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

Prof. Dr. D. Miguel López Melero