

La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos

Miguel LÓPEZ MELERO

RESUMEN

En este artículo mis reflexiones las centro en el amor y la educación como fundamentos de la escuela inclusiva. Un amor sin adjetivos, basado en el respeto al otro como legítimo otro en la convivencia. Es un modo de vida que se inicia en la confianza desde la edad más temprana. Más aun, el amor es un acto de confianza. La confianza es el fundamento de nuestra convivencia. Los seres humanos nos enfermamos en un ambiente de desconfianza, manipulación e instrumentalización de las relaciones. La ausencia de amor nos deshumaniza. Vivimos en un mundo en el que se habla mucho del amor pero lo negamos, continuamente, en nuestros comportamientos y acciones. Vivimos inmersos en la cultura patriarcal. El amor, en dicha cultura, es considerado como un bien inalcanzable o, acaso, una ilusión o una esperanza. Sin embargo, debemos recuperar la vida matrística de la infancia, viviendo en el amor, amando. Es decir, respetando a las personas como legítimas personas en su diferencia, independientemente del hándicap, del género, de la etnia, religión o procedencia, en la convivencia. Sólo en el respeto y en el reconocimiento de las personas como personas radica el sentido de lo humano.

Lo que constituye al ser humano como tal es la dimensión social y no lo genético. La genética es la condición inicial, es un punto de partida, no de llegada. Somos lo que somos gracias a las oportunidades que hemos tenido y no a los genes. Ahora bien, lo más humano del ser humano es desvivirse por otro ser humano y en este desvivir surge el valor ético de la educación. Por tanto, hablar de inclusión es hablar de justicia y, parece lógico, que para construir una sociedad justa sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma. Para ello es imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y

Correspondencia

Miguel López Melero

Catedrático de Didáctica y
Organización Escolar

Universidad de Málaga

E-mail: melero@uma.es

Recibido: 04/10/11

Aceptado: 08/11/11

los investigadores contraigamos el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad.

El concepto de equidad añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Nuestro compromiso ético es buscar un nuevo proyecto educativo que nos permita aprender a convivir como una oportunidad para la libertad y la equidad.

Saber cuáles son las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de algunas niñas y de algunos niños en el aula, es, precisamente, el compromiso ético del discurso de la cultura de la diversidad. Para poder construir esa escuela sin exclusiones son necesarias culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas pedagógicas inclusivas. Con las prácticas pedagógicas simples no se puede lograr una escuela sin exclusiones. Se hace necesaria una pedagogía más compleja donde las personas y las culturas diferentes puedan “*aprender a aprender*”. Nosotros, como hemos apuntado anteriormente, lo venimos haciendo en el Proyecto Roma a través de lo que denominamos *proyectos de investigación*, que son un modo de *aprender a aprender en cooperación*.

PALABRAS CLAVE: Amor, respeto, confianza, diálogo, cooperación, igualdad, equidad, ética, valores, compromiso, responsabilidad, convivencia, derechos humanos, democracia, proyectos de investigación, educación inclusiva, escuela pública.

The inclusive school: an opportunity for humanization

ABSTRACT

In this article I focus my reflections on love and education as the foundations of the inclusive school, on love without adjectives, based on respecting the other as legitimate. It is a way of life that begins with trust at earliest age. Moreover, love is an act of trust. Trust is the foundation of our coexistence. Human beings sicken in an untrustworthy, manipulative atmosphere where relationships become instrumentalized. Lack of love dehumanizes us. We live in a world where we talk a lot about love; yet, we continuously deny it with our behaviours and actions. We live in a patriarchal culture in which love is considered unreachable, or sometimes, an illusion or a hope. We must regain the matristic life of our childhood, living in love, loving. This means, in our coexistence, respecting individuals as legitimate in their differences, regardless of their handicap, gender, ethnic background, religion or origin. Humanity lies in respecting and recognizing individuals as persons.

What makes us human is the social and not the genetic dimension. Genetics is the initial condition; it is the starting point and not the finish line. We are what we are due to the opportunities we have had and not due to our genes. Now, the most human characteristic of the human being is to devote themselves to another human being, to care about him/her, and here is where the ethical value of education emerges. Therefore, to talk about inclusion is to talk about justice. It then seems logical that in order to build a fair society it is necessary to develop equitable educational models that approach existing imbalances with

justice. It is essential that educational policy makers, teachers and researchers acquire a moral commitment to bring education as a whole towards justice.

The concept of equity adds precision to that of equality since it takes into consideration the singularity and the human diversity in its difference. Our ethical commitment is to look for a new educational project that allows us to learn to coexist as an opportunity for freedom and equity.

Knowing which are the barriers that prevent some children from learning and participating in class is, precisely, the ethical commitment in diversity culture. In order to be able to build a school without exclusions we need inclusive culture, inclusive policies and inclusive pedagogical practices. We will not be able to build schools without exclusions with ordinary pedagogical practices. A more complex pedagogy is necessary, one where diverse individuals and cultures can “*learn to learn*”. We, as mentioned above, have been doing this within the *Proyecto Roma* through what we call “*research projects*”, which are a way of “*learning to learn*” by cooperating.

KEY WORDS: Love, respect, trust, dialogue, cooperation, equality, equity, ethics, values, commitment, responsibility, coexistence, human rights, democracy, research projects, inclusive education, public schools.

Introducción

“Nosotros, los seres humanos, somos animales amorosos. Nos enfermamos de cuerpo y alma cuando se nos priva de amor a cualquier edad, y la primera medicina es el amor. Este es el resultado de nuestra historia evolutiva biológica, tanto en sus aspectos fisiológicos como culturales (...) Nosotros los seres humanos somos el presente de tal proceso, y consideramos que el rasgo central de la vida alrededor del cual todo lo demás cambió, fue la biología del amor” (MATURANA, 1999, 50).

En este artículo mis reflexiones las centro en el amor y la educación como fundamentos de la educación inclusiva. Un amor sin adjetivos, basado en el respeto al otro como legítimo otro en la convivencia. Los seres humanos necesitamos a los demás para (con)vivir, desde la edad más temprana necesitamos de nuestros seres más queridos para aprender a pensar, a hablar, a sentir y a actuar. Todo este proceso sociocultural se realiza a través del respeto y la confianza mutua. El amor como emoción está mediada culturalmente y en educación supone abrir un espacio de interacciones permanentes, porque sin amor no hay educación.

Humberto Maturana cuando habla de amor lo hace como una relación en la vida cotidiana donde su presencia se legitima sin exigencias. Así, el amor como

fenómeno biológico humano, básico y cotidiano lo considera como “el dominio de las acciones que constituyen al otro como legítimo otro en convivencia con uno. Uno se encuentra con otro y, o se encuentra en las acciones que lo constituyen como un legítimo otro en la convivencia, o no. A uno le pasa eso. También le pasa a uno que se encuentra con alguien en las acciones de rechazo, negación o indiferencia como algo que le sucede a uno porque sí, desde la nada” (MATURANA, 1994, 46).

Educar es un acto amoroso, porque supone respetar a cada cual en su diferencia. Algo así debió ocurrirle a Helen Keller que, como saben, a la edad de año y medio quedó ciega y sorda, y crece como una pequeña salvaje. Hellen Keller sufre el abandono de sus niñeras porque no hay nada que hacer con ella hasta que aparece Anne Sullivan y, como le ocurrió a Itard en el caso de Víctor, el salvaje de Aveyron, piensa que la niña puede salir del estado de soledad en la que se encuentra. Y, como cuenta la propia Helen Keller, Anne Sullivan empieza a escribir en las manos de Hellen asociando estas señales con algunos objetos. Por ejemplo cuando puso una de las manos bajo un chorro de agua y en la otra le escribía la palabra agua... y en ese momento algo sublime pasó –como cuenta la propia Hellen–, ella se dio cuenta de que todas las cosas tenían nombre y, a partir de ahí, cambió su manera de relacionarse con el mundo, cambió su modo de convivir y apareció un espacio de comunicación con el mundo.

Desde mi punto de vista, lo que ocurrió fue algo mucho más grandioso, lo que ocurrió fue un acto de aceptación y respeto de Anne Sullivan por Hellen Keller, y fue decirle: “te legítimo como eres”, tú no eres la niña ciega y sorda, sino una persona con la que convivo y a la que amo. Y esta niña, gracias al amor y a la convivencia, se transforma y fue capaz de tantas cosas. Es decir, respetando a las personas como legítimas personas en su diferencia, independientemente del hándicap, del género, de la etnia, religión o procedencia, nos transformamos en personas. En esto radica el sentido de lo humano. Y de la misma manera que nos humizamos con el amor, con la ausencia de él nos deshumanizamos.

El amor: un modo de (con)vivir en lo cotidiano

Muchas veces he pensado que el origen de la humanidad no pudo ser la agresividad ni la lucha ni el odio ni la venganza de nuestros primeros antepasados, sino que alguna especie de primates, aquellos que vivían en pequeños grupos y dedicados a la recolección de raíces y semillas para la supervivencia, ayudándose unos a otros, originó eso que llamamos amor. En este tipo de colectividad –pienso– siempre se produciría una mirada, un roce, un toque corporal y todo

ello debió originar lo que hoy conocemos como amor. Yo considero que el amor es un fenómeno que pasa, que ocurre. Surge sin saber cómo. No es un objetivo a conseguir. Ocurre y punto. El amor es una emoción humanizante, aunque Maturana (1994) diría que es propio de todos los seres vivos y no solamente de los seres humanos.

Tengo la sensación de que vivimos en un mundo en el que se habla mucho del amor pero lo negamos, continuamente, en nuestros comportamientos y acciones. ¿Por qué ocurre esto? ¿Seguiremos inmersos todavía en la cultura patriarcal? Aquella cultura que todas y todos hemos *mamado*, aquella que dice que se ha de educar a los niños y a las niñas desde la edad más temprana en la cooperación, en el respeto mutuo, en la aceptación del otro y de la otra, en el compartir y en la legitimidad. Y, sin embargo, la misma cultura patriarcal cuando estos niños o niñas llegan a ser jóvenes, los adultos nos olvidamos de seguir educándolos en aquel sentido y les educamos en la competitividad, en la lucha, en la apropiación, en la dominación, en la negación, en la obediencia y en la humillación. Quizás sea ésta una de las mayores contradicciones del proceso educativo de la cultura patriarcal. Las personas en la cultura patriarcal vivimos en una continua contradicción. Y solemos hablar de amor en esta cultura como una virtud que se ha de conseguir, como un objetivo a conseguir, como algo propio de la poesía, de la literatura, de la filosofía. El amor es considerado como un bien inalcanzable o, acaso, una ilusión o una esperanza. Sin embargo, para vivir en la biología del amor debemos recuperar la vida matrística de la infancia, viviendo en el amor, amando (MATURANA, 1994).

Desde mi punto de vista lo que hace que el ser humano sea verdaderamente humano es esta dimensión social o socio-cultural construida por Anne Sullivan con Hellen Keller. La enfermedad no pertenece al mundo de la biología sino a la relación humana, desde la cual un ser humano considera que otro no satisface cierto conjunto de expectativas. “Desde el punto de vista del ser biológico no hay errores, no hay minusvalía, no hay disfunciones (...) Un niño que desde la perspectiva del espacio de relaciones humanas corrientes aparece como limitado, desde su biología no lo es, es absolutamente diferente (...) Es en el espacio de las relaciones humanas que el niño limitado pasa a ser limitado. En su biología, no lo es” (MATURANA, 1994, 262-263). Somos lo que somos gracias a las oportunidades que nos ofrecen los contextos y no debido a nuestros genes. Para ser humano, hay que vivir y crecer entre humanos. Ahora bien, si como vengo afirmando, el origen de lo humano es el amor, ¿queremos que nuestros hijos e hijas, o mejor convendría decir nuestros nietos y nietas, crezcan como seres humanos amorosos o no?

Solemos decir que sí, pero yo pienso que luego se educa para todo lo contrario. Me explico: si de verdad quisiéramos ese mundo, ¿no haríamos algo distinto de lo que decimos querer? Por ejemplo, decimos a nuestros hijos e hijas que queremos que sean personas solidarias y cooperativas y, sin embargo, le empujamos a diario a la competitividad, cuando la competitividad es, precisamente, la negación de la cooperación. La cooperación es central en la manera humana de vivir, como una característica de una vida cotidiana fundada en la mutua confianza y el mutuo respeto.

Decimos que debemos educar en valores y hablamos de respeto y tolerancia, de honestidad, de generosidad y justicia, pero le ofrecemos cotidianamente un mundo sin honestidad ni respeto. ¿En qué mundo queremos que vivan nuestros hijos e hijas? ¿Un mundo de honestidad o un mundo de engaño? Todos los llamados valores, tales como: honestidad, respeto, tolerancia, sinceridad, cooperación... etc., que decimos que son fundamentales para la convivencia pertenecen al dominio del amor. También la estética, la espiritualidad y la ética pertenecen al dominio del amor. Las preocupaciones éticas, la responsabilidad y la libertad existen en el dominio del amor.

Vivimos en una sociedad competitiva e insolidaria dominada por una cultura hegemónica segregadora y homogeneizante que establece “las normas de juego” donde las diferencias humanas son consideradas como defecto y no como valor. El problema radica en saber cómo pasamos de una sociedad competitiva e insolidaria (excluyente) a una sociedad de convivencia solidaria. Esta es la cuestión a resolver: ¿cómo podemos hacer cambiar el rumbo de los acontecimientos para que se produzca ese cambio de pensamiento de que lo que realmente caracteriza al ser humano es el amor?

Se suele decir que todos los caminos llegan a Roma. A mí no me parece que esto sea cierto, sólo llegan a Roma los caminos que llegan a ella, otros no. Y si la “Roma” que queremos es vivir como seres humanos, solo hay un camino: el amor. No hay mayor responsabilidad en el mundo que la de ser un ser humano. Y para vivir como ser humano, hay que ser un ser amoroso.

¿Se puede aprender a amar?

Sí, se aprende a amar, amando. Basta con tenderle la mano a cualquier persona, y si la acepta, acepta hacer un proyecto en común. Pero ello sólo se produce cuando está reconocida su dignidad como un legítimo otro u otra en la convivencia. Cuando afirmo esto recuerdo algunas de las palabras que Ana María Araujo (viuda de Paulo Freire) solía decir del amor y del amar de este autor:

“como persona, Paulo necesitaba estar convencido de la importancia y validez de las cosas para cambiar sus actitudes, o para conocerlas con más profundidad... El diálogo era para él una forma de ser un crítico amoroso de la vida... su concepción del conocimiento, sus sueños utópicos bañados en el amor y anclados en el amar para la transformación social atada a la ética y a la estética... además, siempre decía que dos sentimientos –el amor y la ira– son las emociones fundamentales que nos llevan a pensar y actuar correctamente...” (ARAUJO, 2001, 40-41).

Esta relación de diálogo-amoroso e ira es fundamental para conocer la dialéctica freireniana en esa capacidad de amar y tener ira que estuvo presente en toda la vida de Paulo Freire. Pero un amor-ira en su lucha por ayudar a construir la libertad de todas las personas a través de la ética y del conocimiento como herramientas para la transformación social en la convivencia.

Hablar de convivencia es hablar de educación y para mí ésta supone un proceso de humanización y, por tanto, lleva implícito el respeto y la participación. Es como un deseo de compartir cosas juntos. Y en este compartir y vivir juntos nos transformamos unos y otros. Así debe ser el espacio educativo: un lugar donde se respeta al otro como legítimo otro, un lugar donde todos participan juntos en la construcción del conocimiento y un lugar donde se convive democráticamente. Pero ¿cómo se aprende a convivir? O ¿cómo se construye la convivencia? Sencillamente conviviendo. Lo contrario es querer vivir en un espacio en contra de tus deseos.

La vida democrática en el aula no se impone, nace de la convivencia y del respeto mutuo, si tú quieres que te respete el alumnado, respeta tú a los alumnos y alumnas. Es necesario respetarse mutuamente, pero para ello hay que vivir en el respeto. Y esta convivencia en el aula se construye día a día. El alumnado se transforma en la convivencia con el profesorado y con sus compañeros y compañeras. La base de la convivencia reside en las ganas que tengamos de compartir proyectos e ilusiones conjuntamente y, por tanto, se han de abrir espacios donde los deseos e intereses se encuentren y coincidan con los de los alumnos y alumnas. Y en este compartir y vivir juntos nos transformamos unos y otros. Entiendo, por tanto, la convivencia en el aula, como “*un tender la mano*” y si es aceptada, la convivencia se produce. Ahora bien, tender la mano es un acto de confianza porque acepto el convivir con otro u otra. La confianza es el fundamento de la convivencia. Y si educar es convivir, es necesario un proyecto educativo que nos enseñe a convivir. Por tanto necesitamos otro proyecto educativo que nos permita aprender a convivir como una oportunidad para la libertad y la equidad. Lo más humano del ser humano es desvivirse por otro ser humano y no aprovecharse de él. Y en ese desvivirse por

los otros vivimos preocupados sabiendo que nuestras acciones pueden repercutir en ellos de una manera o de otra. Y en esta preocupación surge la ética.

La educación: un espacio para convertirse en ser humano

No puede existir educación sin compromiso ético, por eso la consecuencia lógica para cambiar de rumbo el camino trazado por un modelo educativo segregador y homogeneizante es la construcción de un modelo educativo que haga prevalecer el amor como lo más humano del ser humano. La base de ese proyecto de futuro radica, a mi juicio, en el sentido que le demos a la economía. Porque la economía no se agota en un solo uso, sino que la economía, en palabras de Amartya Sen (2000), debe tener una meta situada más allá del beneficio monetario: su objetivo es crear una buena sociedad. Es decir, más allá del capital económico es necesario construir un capital ético. ¿Cómo se construye el capital ético de una sociedad? Mi respuesta es que sólo se puede conseguir por medio del mundo de valores que una sociedad comparte. ¿Cuáles son esos valores? Aquellos que se han ido construyendo desde la edad más temprana en la escuela.

En este sentido nos señala Humberto Maturana (1994) que la ética se constituye en la preocupación por las consecuencias que tienen las acciones de uno sobre otro y adquiere su forma desde la legitimidad del otro como un legítimo otro en la convivencia. Ojalá cada uno de nosotros hiciera suyo este pensamiento y legitimáramos a cada persona como es y no como nos gustaría que fuera. Más aun, ojalá no sólo aceptemos esta idea sino que la aprovechemos en el campo de la educación y aprendamos de las diferencias humanas a humanizarnos. Donde lo humano incluya la diversidad de etnia, género, handicap, religión, enfermedad o procedencia y, a partir de ahí, tomemos conciencia de que no podemos, ni debemos, continuar marginando a las personas diferentes como algo ajeno a nosotros, como algo ajeno a uno mismo, porque si seguimos por ese camino estaremos legitimando la exclusión, como si las personas diferentes no pudiesen estar en el mundo de los humanos, sino en el mundo de “otro modo de ser humano”. Sólo en el reconocimiento de las personas diferentes como personas radica hoy el sentido de la educación inclusiva.

Si, como digo, la ética surge en ese sentimiento de preocupación que experimentamos como consecuencia de nuestras acciones sobre los otros y otras, cuando hablamos desde la cultura de la diversidad este sentimiento de preocupación y responsabilidad nace cuando privamos a las personas y colectivos diferentes de la convivencia humana sin respetarlos en su diferencia. A veces las normas establecidas, o que se generan en las instituciones educativas, no son

humanamente correctas, por eso la desobediencia a ellas se convierte en un acto de responsabilidad. Precisamente porque hay que aprender a decir *no* antes que cometer una inmoralidad. Y, a mi juicio, es una inmoralidad el no construir una escuela donde todas las niñas y todos los niños se eduquen conjuntamente. Saber cuáles son las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de algunas niñas y de algunos niños en el aula, es, precisamente, el compromiso ético del discurso de la cultura de la diversidad. Más aun, el compromiso ético es la lucha contra las desigualdades y la segregación, incluso más allá de nuestra propia existencia, a partir de los principios éticos en los que creemos, aunque no haya ningún margen “razonable” de que obtengamos algún éxito en nuestro esfuerzo, sólo el valor simbólico de estar siempre en lucha contra la discriminación.

Como consecuencia lógica de este compromiso ético y sabedor de que de lo que se trata es de ayudar a formar individuos libres y autónomos mediante la educación, nunca el conocimiento puede ser entendido y usado como un instrumento de dominación o enajenación. La educación es un modo de guiar la bondad, la verdad y la belleza. Pero como estos valores han sido desvirtuados como consecuencia de esta sociedad de la globalización y del pensamiento único en el que nos encontramos atrapados, el ser humano se ha convertido en una mercancía más, todo se compra y todo se vende, hasta el conocimiento, deshumanizándolo. Por eso hemos de reemplazar el conocimiento “cosificado” de la sociedad neoliberal por el amor como vía del progreso humano. En este sentido amor y conocimiento no son dos cosas alternativas sino que el amor es el fundamento de la vida humana y el conocimiento sólo un instrumento de la misma (MATURANA, 1994).

Desde esta perspectiva mi pensamiento es que la escuela pública en estos momentos necesita un nuevo proyecto educativo que haga realidad la educación inclusiva de todos los niños y de todas las niñas en sus aulas. Un nuevo modelo educativo que ha de construirse sobre la base de la comprensión de que todas las personas que acuden a la escuela son competentes para aprender. Aceptar este principio es iniciar la construcción de un nuevo discurso educativo al considerar la diferencia en el ser humano como un valor y no como defecto y, a partir de ahí, renacerá una cultura escolar que al respetar las peculiaridades e idiosincrasia de cada niña y de cada niño evitará las desigualdades, una cultura de una escuela sin exclusiones. Necesitamos de un modelo educativo que nos ayude a conocer en qué consiste la humanidad de los seres humanos.

Tal y como vengo expresando, vivimos en una sociedad competitiva e insolidaria dominada por una cultura hegemónica que discrimina y excluye. Si el origen de la Humanidad es el amor, ¿qué ha pasado en el ser humano para

vivir en la barbarie que estamos viviendo?, ¿cómo ha de ser la educación en una sociedad donde se está perdiendo lo más humano del ser humano, como es el amor? Contestar estos interrogantes me exige afirmar que es necesario un nuevo proyecto educativo que produzca transformación y desarrollo humano y no excluya de su influencia a ninguna persona ni por la etnia ni por la discapacidad ni por la religión ni por el género ni por la enfermedad ni por la procedencia, etcétera. Necesitamos un modelo educativo inclusivo que sea capaz de educar a una ciudadanía comprometida con la diversidad para llegar a construir una sociedad, asimismo, inclusiva. Una ciudadanía que comprenda, defienda y promueva las diferencias humanas como valor y derecho humano que desarrolle la convivencia democrática entre las diferentes culturas. ¿Cómo podemos construir una escuela de todas y de todos, pero con todas y con todos?

En mi vida como docente las palabras de Martin Luther King han sido una constante: “I have a dream. Tengo un sueño, y es que los niños y niñas negros puedan ir a las mismas escuelas que los blancos y la blancas, las mismas viviendas, los mismos autobuses”. Siempre he soñado con unas clases donde las personas diferentes pudieran participar, convivir y aprender juntas y donde el profesorado se afanase en buscar las mejores estrategias para conseguir un currículum donde nadie se sintiese discriminado. Sin embargo, debo decir con tristeza que, acaso, la escuela no haya sido pensada para respetar las diferencias humanas. De ahí que sea necesario hablar de una nueva cultura. Una cultura imprescindiblemente solidaria, cooperativa y respetuosa con la diversidad. Esta nueva cultura precisa de pedagogías y políticas diferentes (AINSCOW *et al.*, 2001) para cambiar las prácticas pedagógicas. Sin cultura cooperativa y solidaria es imposible hablar de educación inclusiva. Por eso es aconsejable revisar las prácticas educativas e iniciar procesos de deconstrucción y construcción de los contextos escolares; es decir, construir una nueva cultura escolar o al menos darle un nuevo significado a la actual. Una cultura educativa inclusiva. Pero para construir dicha cultura, primero hay que soñarla.

Caminos para construir el sueño

En el mundo de la educación hablar de inclusión es hablar de justicia, y parece lógico que para construir una sociedad justa sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma. Para ello es imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores contraigan el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad (AINSCOW, 2010). La justicia como

equidad para atender a la ciudadanía que se encuentra en desventaja (RAWLS, 2002).

Desde la segunda mitad del siglo XX, en los sistemas educativos de los países de las democracias neoliberales, se instauró *la igualdad de oportunidades* como el mecanismo para lograr estos equilibrios; sin embargo, las desigualdades persisten. Por eso nos parece más justo, democrático y humano hablar de *oportunidades equivalentes*, ya que es lo que debe garantizar un sistema educativo de calidad para que todo el alumnado obtenga el máximo de sus posibilidades. He afirmado de todo el alumnado y no sólo del alumnado con discapacidades. Es decir, mientras el discurso de la integración se sustentaba en el principio de igualdad de oportunidades, cuando hablamos de inclusión, hablamos de *oportunidades equivalentes*. La consolidación de una sociedad democrática no radica en ofrecer “programas” para los colectivos y personas diferentes, sino en establecer políticas orientadas a erradicar la exclusión.

La educación inclusiva ha sido –y es– una de las preocupaciones centrales de las políticas educativas de las democracias liberales al requerir de la escuela y de su profesorado una adecuada preparación para acoger a todos los niños y niñas:

“El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras... Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves...” (Conferencia de Salamanca. UNESCO, 1994, página 59-60).

El rango distintivo por excelencia para saber que estamos hablando de educación inclusiva es la conceptualización que adopte el profesorado de la noción de *diferencia*. Porque de la percepción que tenga aquél del alumnado y de los procesos de aprendizaje van a depender los modelos educativos que ponga en juego: el respeto a las diferencias del alumnado, en la búsqueda de la equidad educativa, es de un valor extraordinario en nuestras escuelas, entendiéndola no sólo como igualdad de oportunidades sino como igualdad de desarrollo de las competencias cognitivas y culturales, es decir, hablamos de *oportunidades equivalentes*. Igualdad en la diversidad es la expresión más acorde con nuestro pensamiento de equidad dado que cada individuo debe recibir en función de lo que necesita y no recibir todo el mundo lo mismo (currículum común vs currículum idéntico). En este sentido, Fraser y Honneth (2006) subrayan que cuando hablamos de aceptación y respeto a las diferencias, de lo que hablamos en realidad es de justicia social y por eso se necesitan políticas de redistribución (para superar las

injusticias socioeconómicas) en un caso, o de reconocimiento en otro (para superar las injusticias de orden sociocultural), para que la equidad, los derechos y la justicia social no sean meros artificios discursivos en una sociedad donde, al parecer, no hay lugar para todos y todas, aunque la UNESCO hable de *Escuela para todos* (UNESCO, Jotiem, 1990; Salamanca, 1994 y Dakar, 2000).

El concepto de equidad, en este sentido, añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Esta diferencia lejos de ser un obstáculo se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje (AINSCOW, 2001). Pero las personas diversamente hábiles no suelen tener 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 lo que denomina Iris Marion Young (2000) una “exclusión interna”, originándose “zonas de discriminación”. Juntos en la misma clase pero discriminados por el currículum.

Nadie como Robert Barth (1990), profesor de Harvard, describía la diferencia como valor:

“Yo preferiría que mis hijos estuvieran en una escuela en la que se desearan las diferencias, se les prestara atención y se celebraran como buenas noticias, como oportunidades de aprendizaje. La cuestión que preocupa a mucha gente es: ‘¿Cuáles son los límites de la diversidad a partir de los cuales una conducta es inaceptable?... Pero la pregunta que me gustaría que se planteara más o menos es: ¿Cómo podemos hacer un uso consciente y deliberado de las diferencias de clase social, género, edad, capacidad, raza e intereses como recursos para el aprendizaje?’... Las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje. Las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable. Me gustaría que nuestra necesidad compulsiva de eliminar las diferencias se sustituyese por un interés igualmente obsesivo por hacer uso de ellas para mejorar la enseñanza. Lo importante de las personas —de las escuelas— es lo diferente, no lo igual” (BARTH, 1990, 514-515. Cit. en STAINBACK y STAINBACK, 2001, 26).

Esta anhelada escuela democrática del profesor Barth me recuerda la deseada escuela de Freire (1993) donde la pedagogía de la esperanza es considerada como el antídoto contra la pedagogía de la exclusión.

La escuela pública está viviendo un momento muy significativo en relación con la educación inclusiva. En los últimos años el arco iris humano que a diario se forma en nuestras escuelas es aun más hermoso que el arco iris celeste. Las aulas de cualquier colegio son un mosaico de culturas. Esto, más que un problema,

es una ocasión única –y un reto también– para lograr una educación en valores donde el respeto, la participación y la convivencia han de ser los nuevos pilares para el aprendizaje. Por eso hablar de educación inclusiva no es hablar de integración. La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia; sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica.

Hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes. Cambiar las prácticas pedagógicas significa que la mentalidad del profesorado ha de cambiar respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes, significa que hay que cambiar los sistemas de enseñanza y aprendizaje, significa que ha de cambiar el currículum, significa que ha de cambiar la organización escolar, significa que han de cambiar los sistemas de evaluación. Esto es así, y si no es así, tiene que serlo. Si no estamos de acuerdo con este principio no vale la pena seguir leyendo este artículo, porque todo lo que en él vais a encontrar está relacionado con esta visión de la escuela pública como lugar donde las niñas, los niños y los jóvenes se educan para aprender a ser personas demócratas, libres, cultas y respetuosas con la diversidad.

Hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden que haya niños o niñas que no aprenden en sus aulas. ¿Cuáles son las barreras que están impidiendo que algunos niños y algunas niñas, y algunos jóvenes, no sean respetados en su diferencia, no participen en la construcción del conocimiento conjuntamente con los demás y no convivan y aprendan en la misma clase?

A mi juicio, las barreras que están impidiendo la participación, la convivencia y el aprendizaje en la escuela son las siguientes:

- a) Políticas (normativas contradictorias).
- b) Culturales (conceptuales y actitudinales).
- c) Didácticas (enseñanza-aprendizaje).

a) Barreras políticas: leyes y normativas contradictorias

La primera barrera que impide el aprendizaje y la participación de alumnado en las aulas y que está obstaculizando la construcción de una escuela pública sin exclusiones, son las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes; por un lado hay leyes que hablan de *Una Educación Para Todos* (UNESCO, 1990) y, simultáneamente, se permiten

Colegios de Educación Especial. Por otra parte se habla de un currículum diverso y para todos y, a la vez, se habla de adaptaciones curriculares. Hay leyes que hablan de la necesidad del trabajo cooperativo entre el profesorado y en otras se afirma que el profesor de apoyo debe sacar a los niños y a las niñas fuera del aula común. Todo este tipo de contradicciones de política educativa oscurecen la construcción de la escuela inclusiva. La administración educativa debe ser coherente entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales y autonómicas y la puesta en práctica de las mismas. El apoyo de las políticas tiene que ser compatible con las prácticas educativas inclusivas, si realmente aquellas pretenden servir de apoyo y no mermar los esfuerzos del profesorado.

b) Barreras culturales: la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatoria entre el alumnado (etiquetaje)

Una segunda barrera que impide la inclusión es la cultura generalizada en el mundo de la educación de que hay dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, “normal” y el “especial” y, lógicamente, se tiene el convencimiento de que éste último requiere modos y estrategias diferentes de enseñanza, de ahí que se hayan desarrollado distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración. Para llegar a esta dicotomización se han empleado gran cantidad de tiempo y esfuerzo buscando una clasificación diagnóstica para determinar quién es “normal” y quién “especial”, pese al hecho de que hay gran cantidad de investigaciones que indican que dichos diagnósticos y clasificaciones se hacen de manera poco fiable (STOBART, 2010). A pesar de las buenas intenciones del profesorado por denominar a las personas excepcionales como de “necesidades educativas especiales”, más que una ayuda este tipo de lenguaje lo que genera es un estigma. Y lo mismo ocurre cuando se habla de evaluación diagnóstica: más que una ayuda para mejorar la educación de las personas diversamente hábiles es un etiquetaje que produce mayor segregación y discriminación. Hay que romper la cultura de la desconfianza que genera este tipo de diagnósticos, porque cuando se habla de capacidades se suelen centrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en subrayar aquellas y no en superarlas.

En este sentido los conceptos de inteligencia y de diagnóstico clásicos han ejercido un papel de discriminación y segregación. Últimamente también el de “adaptaciones curriculares”. Por ello para derribar esta barrera hemos de dejar claro qué entendemos por inteligencia y qué entendemos por diagnóstico y, por supuesto, qué significa adaptar el currículum.

¿Qué entendemos por inteligencia? Tradicionalmente se ha pensado que cada ser humano viene a este mundo predeterminado biológicamente (infradotado,

dotado, superdotado). En este sentido se ha considerado la inteligencia como un atributo o como una propiedad individual independiente del contexto de cada persona, cuando en realidad sabemos que los seres humanos venimos a este mundo de manera inacabada, nos acabamos a través de la educación y la cultura. La inteligencia, como la deficiencia, se construye gracias a la cultura, o a la ausencia de la misma, y a la educación. ¿La inteligencia es cuestión de genes o de oportunidades? Esta es la cuestión.

Relacionado con el concepto de inteligencia se encuentra también el concepto de diagnóstico. Tradicionalmente se ha considerado el diagnóstico como una “vara de medir” etiquetando a las personas diversamente hábiles como enfermos-retrasados-subnormales-deficientes, configurando una subcategoría humana, la minusvalía (Paradigma Deficitario). Esta concepción de diagnóstico no ofrece ninguna posibilidad de cambio en las personas, es un diagnóstico, fragmentado, estático, determinista, clasificador. Nosotros diríamos que no es un diagnóstico, es un castigo: “*así eres y debes resignarte, porque así seguirás siendo el resto de tus días*”. Sin embargo, nuestro pensamiento es que el diagnóstico no es algo negativo. Al contrario el diagnóstico es como el umbral del conocimiento, es como una puerta abierta a la indagación y al descubrimiento: a la búsqueda.

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

Además de estas barreras políticas y culturales existe un cúmulo de barreras didácticas que están impidiendo la inclusión. Entre ellas señalaremos las siguientes:

c) Barreras didácticas: procesos de enseñanza-aprendizaje

Expresadas las anteriores barreras, y si somos capaces de superar la dicotomización entre personas que aprenden y que no aprenden, podremos centrarnos en las barreras didácticas que dificultan la construcción de una escuela sin exclusiones. Voy a ir anotando cada una de ellas y cómo salvar dichas barreras.

Primera: *La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Cuando el aula No es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje.*

En el contexto de la educación inclusiva, el aula se concibe como un espacio cultural y público que debe reflejar la cultura, valores y finalidades de la escuela, y donde el profesorado se entrelaza con el alumnado en un conjunto de interacciones que les permite construir el conocimiento de manera compartida, formando una comunidad de convivencia y aprendizaje. Y esto sólo será posible si todo el alumnado tiene la oportunidad de intercambiar sus experiencias (diálogo), de intercambiar puntos de vista diferentes, realizando tareas de manera cooperativa y solidaria donde se establecen unas normas de convivencia democrática y, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y significación para hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca).

En estas aulas el profesorado planifica la clase como una unidad, donde todo el alumnado sabe que puede haber algún compañero o compañera con dificultades para el aprendizaje, pero que si le ayuda, va a superarlas. Por tanto, todo el aula se convierte en una unidad de apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organiza ni individual ni competitivamente, sino de manera cooperativa. Sin embargo, en raras ocasiones podemos observar en nuestras escuelas que los iguales actúan de manera cooperativa, muy al contrario, lo habitual es que los iguales contribuyan a la exclusión de las personas diferentes ya que las relaciones entre ellos suelen ser escasas y cuando las hay éstas suelen ser de menosprecio o de ignorancia. Siendo este uno de los primeros factores de discriminación. Esta es la primera barrera a superar.

Segunda: *El currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Ruptura con las adaptaciones curriculares.*

En relación con el currículum hemos de decir que en el sistema tradicional éste se basa en dar información y reglas para aprender dicha información. En la escuela inclusiva debe ser un currículum que no produzca desigualdades ni educación de baja calidad, por tanto ha de ser un currículum que, ahondando en las diferencias del alumnado erradique las desigualdades, y haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes. Este modo de interpretar el currículum escolar como patrimonio para todos los niños y niñas evitará el fundamentalismo curricular, es decir la imposición de un currículum idéntico para todo el alumnado. El *qué* ha de aprender el alumnado y el *cómo* ha de realizarse ese aprendizaje es la base del currículum escolar.

¿Entonces, es factible generar procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula donde puedan aprender todas las niñas y todos los niños juntos independientemente de sus peculiaridades cognitivas, culturales, étnicas o religiosas?

La respuesta a este interrogante ha supuesto dos concepciones contrapuestas y enfrentadas de prácticas educativas. Una, la de aquellos profesionales que defienden la idea de que las instituciones escolares han de ofrecer un currículum común y otra, la de quienes piensan que el currículum ha de ser doble. Didácticamente hablando esto significa decidir a priori el ofrecer a determinado alumnado una educación de menor calidad, renunciando a unas expectativas de aprendizaje al hacer una adaptación curricular, ya sea escrita o no, con lo cual, lógicamente, ni alcanzarán los mismos resultados ni se desarrollarán en función de sus peculiaridades. Se interpretan las adaptaciones curriculares como reducción del currículum, eliminando objetivos o eliminando contenidos, sin haber llevado a cabo los enriquecimientos prescriptivos de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Las adaptaciones curriculares no son la solución y no sólo no han resuelto el problema, sino que hay estudios que ponen de manifiesto que han generado más barreras (AINSCOW, 2004; LÓPEZ MELERO, 2004; YOUNG, 2000) al sentirse totalmente desconectados de lo que hacen sus iguales, incluso ocupando un lugar diferenciado en el aula, formándose “zonas de discriminación” (la mayoría del tiempo se dedican a copiar de un libro o a hacer una lista de ejercicios inconexos inútiles para el aprendizaje y sólo sirven para tenerlos entretenidos).

En nuestra propuesta, sin caer en un optimismo pedagógico ciego –y siguiendo el pensamiento de Vygotsky (1995) de que la cognición depende de la cultura–, mantenemos unas razonables expectativas en las posibilidades cognitivas de los seres humanos: todas las personas están capacitadas para aprender. Lo único que se necesita es una educación adecuada. Y ésta sólo se consigue convirtiendo las aulas en comunidades democráticas de aprendizaje transformando las dificultades en posibilidades (FREIRE, 1993, nos diría “posibilidades de mejora”). Desde nuestro punto de vista el *método de proyectos* (KILPATRICK, 1918; DEWEY, 1971) reúne las condiciones necesarias para conseguirlo, y concretamente el método de *proyectos de investigación* del Proyecto Roma nos aleja de aquella idea aristotélica de la enseñanza libresca y nos introduce completamente en la construcción social del conocimiento (LÓPEZ MELERO, 2004). Dicha metodología favorece el aprendizaje autónomo de todo el alumnado, mediante la toma de decisiones reales y el desarrollo de las estrategias para “*aprender a aprender*”, tales como: planteamiento de situaciones problemáticas y explicación de las mismas, búsqueda de información, trabajo compartido en grupos heterogéneos, comunicación

horizontal, conocimiento y comprensión del entorno, etc. Nos interesa el desarrollo del proceso lógico de pensamiento, el saber crear itinerarios mentales en los niños y niñas, más que el resultado. Es, por tanto, una actitud de búsqueda permanente y de indagación dialógica (WELLS, 2001).

Tercera: *La organización espacio-temporal: lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo a la actividad a realizar. Una organización ad-hoc.*

Es muy común que a medida que se avanza en las prácticas inclusivas aparezcan dificultades en la organización de los centros y contradicciones en las actuaciones del profesorado, precisamente porque no hay consolidada una cultura educativa inclusiva. Esta cultura inclusiva debería comprender, al menos una adecuada formación en el equipo directivo con la inclusión y una buena formación en la educación participativa, una manera distinta de construir el conocimiento (socioconstructivismo) evitando el doble currículum en las aulas, un buen conocimiento del trabajo por proyectos, la formación de grupos heterogéneos y trabajo cooperativo entre el alumnado así como participación de la comunidad escolar en los valores inclusivos.

El trabajo por *proyectos de investigación* requiere una transformación del aula, tanto en los agrupamientos como en la concepción del tiempo y del espacio. La enseñanza interactiva y el trabajo por grupos heterogéneos han de ser la nueva estructura organizativa del aula. Ésta se organizará de tal manera que el alumnado se ayude mutuamente y donde el alumnado que “no ofrezca dificultades” (si es que éste existe) sea un soporte importante para aquellos que sí las tengan. Toda el aula se convierte en una unidad de apoyo. Es decir, en una escuela sin exclusiones se requiere de una organización cooperativa de acuerdo a la diversidad de aprendizajes del alumnado (modelo competencial), creándose una nueva cultura en el aula donde el alumnado deja de ser un consumista de conocimientos, individualmente, y se convierte en un amante de la cultura compartida con el profesorado y con sus iguales, donde, además, se establezcan unos criterios de racionalidad y de científicidad en función del alumnado que haya en esa clase, buscando la heterogeneidad en los grupos de trabajo y no la homogeneidad, estableciendo el apoyo dentro del aula y no fuera para evitar las frustraciones y comparaciones, el respeto a los distintos modos y ritmos de aprendizaje, la construcción del conocimiento de manera compartida, la sintonía de acción entre el profesorado de apoyo y el profesorado, etc. Así el aula se convierte en una comunidad de convivencia y aprendizaje.

Cuarta: *La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. Del profesor como técnico-racional al profesor como investigador.*

Si queremos hablar de escuela inclusiva el profesorado ha de cambiar su mentalidad y en lugar de pensar en el sujeto de aprendizaje, en sus peculiaridades y en su entorno familiar, ha de hacerlo en cómo cambiar los sistemas de enseñanza. Esto implica rechazar las explicaciones de fracaso escolar que se centran exclusivamente en subrayar que son debidas a las características de determinado alumnado y de sus familias y, por el contrario, se requiere analizar qué obstáculos están impidiendo la participación y el aprendizaje de algunos niños y niñas en la escuela.

Educar, desde los principios del Proyecto Roma, es enriquecer la competencia de reflexión y acción del discente, a través de los sistemas de comunicación, de las normas y valores, de manera cooperativa y solidaria. O como bien dice Maturana (1999), educar es un proceso de transformación en la convivencia, porque es en el espacio de la convivencia que el ser humano conserva, o no, lo que tiene de humano. Por eso los espacios educativos deben ser espacios donde se produzca la reflexión y la acción en la convivencia y el profesorado debe saber crear esos ambientes de aprendizaje para que alumnado y profesorado, conjuntamente, lleguen a ser ellos mismos a través del actuar en convivencia.

El profesorado es pieza fundamental para el cambio en las escuelas. Desde nuestra experiencia en formación en centros podemos asegurar que la clave en los procesos de inclusión es el profesorado. Por un lado, sus creencias, sus actitudes y sus acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión. Por otro, si los modelos de enseñanza 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 se ha producido porque el profesorado ha recuperado 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 estamos asesorando a dos o tres centros simultáneamente bajo el mismo modelo pedagógico y, sin embargo, en unos casos el profesorado está feliz y contentísimo de los resultados y en otro, todo son obstáculos y dificultades. Pues bien, la razón radica –pensamos– en la actitud, en la creencia en unos casos en las competencias del alumnado y en otros no.

Quinta: *La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado. De las escuelas antidemocráticas a las escuelas democráticas.*

La educación en valores necesaria en la escuela pública, cuya finalidad es formar una ciudadanía responsable, no puede ser una labor exclusiva del profesorado, sino que ha de ser una tarea compartida entre familias, profesorado y demás agentes educativos (ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, etc.). Esta corresponsabilidad educativa, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para nuestros hijos e hijas, es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos.

A veces el desinterés de las familias por el mundo académico y el ambiente en los propios contextos influye en el aprendizaje que realizan los alumnos y alumnas dentro y fuera de la escuela. Por ello para evitar la exclusión hemos de aprender juntos, familias y profesorado, a comprender y valorar el papel que a cada cual nos corresponde en la educación de nuestros hijos e hijas para hacer frente a una sociedad que tiene como valores importantes la competitividad, la insolidaridad y la ausencia de respeto a la diversidad. Sólo se rompe con ese modelo de educación antidemocrática viviendo en democracia en la escuela y los dos valores que definen una situación democrática son la libertad, que genera la virtud del respeto y de la tolerancia, y la igualdad, que produce la solidaridad.

La educación para la convivencia democrática y participativa nos abre la esperanza para la construcción de un proyecto de sociedad y de humanización nueva, donde el pluralismo, la cooperación, la tolerancia y la libertad serán los valores que definan las relaciones entre familias y profesorado, entre profesorado y alumnado y entre profesorado y comunidad educativa, donde el reconocimiento de la diversidad humana está garantizado como elemento de valor y no como lacra social.

Estrategias para construir una escuela sin exclusiones

Educar a todo el alumnado sin distinción es la finalidad primera de la escuela pública. Sin embargo, todavía hay escuelas donde gran número de niños y niñas no tienen la oportunidad de adquirir ni de compartir la cultura. Se les ha robado el derecho a aprender (DARLING-HAMMOND, 2001). Por ello, la primera estrategia es *devolverles a todas las niñas y niños su derecho a aprender.*

Afirmar esto requiere un cambio de mentalidad en el profesorado respecto a las competencias cognitivas y culturales de todo el alumnado. Este giro en

su pensamiento conlleva, en primer lugar, una reconceptualización de lo que entendemos por inteligencia y por diagnóstico y, en segundo lugar, supone que el profesorado en su práctica diaria no tenga actitudes negativas hacia la diversidad, ni provoque situaciones de discriminación e invisibilidad. Una persona es invisible cuando no es sentida como necesaria para la vida escolar.

Estos procesos de invisibilidad se construyen desde una incorrecta interpretación del principio de igualdad de oportunidades (oportunidades equivalentes) al reivindicar que son personas con derechos y olvidarse que además de derechos tienen responsabilidades. A veces las familias exigen derecho a una educación y confunden educación con integración, de tal manera que como lo fundamental no cambia que es la concepción que de ellas se tenga sobre sus competencias cognitivas y culturales, al no exigirle que aprendan la cultura que debían aprender como el resto de compañeros y compañeras, van acumulando carencias cognitivas, lingüísticas, de comportamiento y de autonomía, de tal manera que cuando llegan a secundaria no pueden ni saben responder a las exigencias de este nivel educativo y su inclusión es imposible. De este modo se incorporan al mundo laboral a través de talleres ocupacionales y centros ocupacionales de empleo, pero no a través de los modelos formativos adecuados. Todo este camino les hace ser personas invisibles, precisamente porque no son consideradas personas importantes. Y suelen estar en las clases pero no participan ni pertenecen a la misma, es lo que Iris Marion Young (2000) suele llamar *una exclusión interna*.

Volviendo a aquellos dos conceptos que apuntaba anteriormente de inteligencia y diagnóstico, si no se conjugan adecuadamente pueden originar mucha discriminación. Pero para ello el profesorado ha de estar convencido de que cuando buscan las estrategias más adecuadas para que todo el alumnado aprenda el primer beneficiado es él, por eso *aprender mientras enseñamos* se convierte en la segunda estrategia docente para caminar juntos. En una escuela democrática el papel del docente no va a ser el de mero transmisor de unos conocimientos pasados que ha de aprender de memoria el alumnado, sino que debe enseñar a construir el conocimiento que aún no existe. Es decir, el *corpus* de conocimientos no está dado sino que tienen que construirlo profesorado y alumnado cooperativamente. En este sentido las funciones del docente, del discente y del currículum cambian de una escuela inclusiva a otra que no lo sea, a saber:

1ª. El docente en el sistema tradicional desempeñaba 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). En el sistema moderno su papel es muy distinto: primero debe saber trabajar en aulas muy heterogéneas (etnia, género,

hándicap, religión, procedencia, plurilingüismo,...), por tanto, ya no puede pensar en un individuo “medio”, sino en la heterogeneidad de niños y niñas y, además, tiene que aprender otros sistemas de enseñanza para darle respuesta a la complejidad del contexto del aula. Ya no sólo vale la explicación verbal y recitativa, 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. Todo esto hace que el trabajo del docente sea más creativo y original, pero también más exigente.

2ª. En el sistema tradicional el discente es –o era– ante todo un receptor del material de aprendizaje que le deposita el docente y que aquél tiene que absorber de manera pasiva y debe saber poner en juego en el momento que se le pida. Para ello el alumnado debe saber acatar las normas y poseer una competencia mínima en atención y memoria. Si el individuo no reúne estas competencias será considerado incapaz para una educación normal y pasará a formar parte del grupo denominado de “educación especial”. Como no está maduro –afirmarán– tiene que esperar y madurar. En el sistema moderno la posición del discente en el aprendizaje escolar es otra. Se reconoce que el aprendizaje escolar además de producir educación produce desarrollo. No hay que esperar a que madure, sino que el propio aprendizaje produce esa madurez, es decir, desarrollo (VYGOTSKY, 1995).

En el sistema tradicional se consideraba que el desarrollo del individuo era un proceso natural de maduración, imprescindible para la educación; sin embargo, en el sistema moderno se subraya que el desarrollo depende de influencias socioculturales encarnadas en los contextos familiares, escolares y sociales; por tanto, se debe evaluar al alumnado en función de la capacidad para construir estrategias generales y específicas que le posibilite saber resolver situaciones problemáticas presentes y futuras y no sobre el material de aprendizaje adquirido.

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. Dentro de esta visión moderna está el pensamiento del constructivismo piagetiano por un lado, que supone que el discente necesita de un entorno que le estimule para la resolución de problemas y le permita desarrollar y practicar sus esquemas mentales y, por otro, el pensamiento vygotskyano que subraya que el hecho de que el individuo sea capaz de aprender por su cuenta es más un resultado del proceso educativo que un punto de partida del mismo. Es decir que, sin descartar los conceptos de que el niño aprende de manera espontánea, es a través de la ayuda de otro u otra como se produce el conocimiento (Zona de Desarrollo Próximo). En este construir el conocimiento de

manera conjunta radica a nuestro juicio el aprendizaje cooperativo. Deseo recordar en este sentido el carácter sociocultural de la cognición humana (VYGOTSKY, 1995) y también el pensamiento de Ainscow (2010) cuando habla de “Every Child Matters (“Cada alumno es importante”) cuyo objetivo es ampliar el enfoque de aprendizaje más allá de los resultados académicos.

3ª. En cuanto al currículum, o material de aprendizaje, también es otro. En el sistema tradicional contenía información y reglas para aprender dicha información. Por ejemplo la sociedad seleccionaba cuál era la composición del material de aprendizaje de cada disciplina (programa representado en el libro de texto) y eso era lo que deberían aprender los discentes para ser considerados personas “cultas”. El modelo de mundo y las tradiciones culturales ya venían dadas, la escuela tenía la misión de transmitir las y los niños y las niñas tenían que “absorberlas” sin más, junto con los instrumentos intelectuales que iban asociados a ellas.

En el sistema moderno la función del material de aprendizaje ha cambiado, ya no pueden ser narraciones relacionadas con los contenidos de la materia o colecciones de ejercicios o problemas típicos de matemáticas o de otras disciplinas, sino que las tareas de aprendizaje deben apoyarse en materiales nuevos y con funciones diferentes. Es decir, dejan de ser los materiales de aprendizaje portadores de la información y se convierten en generadores de actividades de reflexión y de acción. Lo que deseamos decir es que ahora el material de aprendizaje va dirigido a un mayor desarrollo cognitivo que le capacitará para pensar correctamente y antes era para proporcionar cantidad de información. Hay que enseñar a pensar para actuar correctamente a través de los sistemas de comunicación, de las normas y valores. La enseñanza ya no se basa en la entrega de información al individuo sino que se dedica a construir el potencial de aprendizaje de aquél. Todo el alumnado se implica en la construcción del conocimiento convirtiendo sus clases en verdaderas comunidades de convivencia y aprendizaje.

Cuando hablamos de convertir las aulas en comunidades de aprendizaje queremos decir que hemos de transformar nuestra clase para que todas las niñas y niños dispongan de oportunidades equivalentes para participar en la construcción del conocimiento basado en el aprendizaje dialógico. En el aprendizaje dialógico el mundo de significados depende de la calidad de las interacciones que se produzcan en el aula.

“Las clases donde se desarrolla el Proyecto Roma son lugares excitantes, donde la reflexión y el debate son constantes, donde las cosas cobran su significado real. No se hace nada por que sí, siempre hay una razón para ello. Son lugares cargados de humanidad, cercanos, donde la maestra y las niñas y

niños se afanan en la indagación compartida como espacios de investigación y convivencia. Todos los niños y las niñas saben que van a la escuela a compartir con otros el aprendizaje de las cosas y que el conocimiento se logra ayudándose unos a otros. Las aulas son lugares para la libertad y la igualdad, es decir para la convivencia democrática. Suelen ser aulas que se sitúan en los límites de la oficialidad, por ello son incomprendidas por el resto de las otras clases del colegio y de su profesorado” (Diario de Campo. Clase de Primaria, CEIP, Manuel de Falla. Marzo, 2007).

En estas clases el aprendizaje se construye a partir del análisis de situaciones reales vividas por el alumnado, situaciones conocidas por los niños y las niñas donde los conceptos e ideas fundamentales a aprender son para lograr estrategias que les permita resolver esas situaciones problemáticas. Lo más importante en este modo de aprender es que el alumnado se va responsabilizando de su modo de aprender y es capaz de autorregular el mismo (“*aprender a aprender*” y “*aprender cómo aprender*”. Metacognición), en donde el conversar y el intercambiar puntos de vista, y la actividad compartida son los pilares del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este *aprendizaje dialógico* va a convertirse en la tercera estrategia para lograr la educación inclusiva.

En la escuela del ejemplo anterior esta maestra ha encontrado sentido a este modo de educar que enseña a los niños y niñas a pensar de manera correcta y autónoma, a trabajar juntos ayudándose uno a otros, a saber utilizar lo que aprenden para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana, pero, sobre todo, han aprendido a hablar y a escucharse, a vivir juntos de manera constructiva y a respetarse. El *aprendizaje cooperativo* va a ser la cuarta estrategia para la inclusión. En donde el currículum atiende y desarrolla todas las dimensiones del ser humano: la cognición y la metacognición, el lenguaje y el mundo de significados de la comunicación, los valores y normas, y el desarrollo de la autonomía personal, social y moral. O como dice Gardner (1995), algunas de las ocho inteligencias. Entendemos por aprendizaje cooperativo una manera de construir el conocimiento (cultura del aula) trabajando juntos a través de la formación de grupos heterogéneos cuyos componentes son interdependientes y comparten una serie de cosas, tales como: un espacio y unos objetivos comunes, unos materiales de aprendizaje y unos cargos que implican cierto grado de responsabilidad (JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC, 1999; SLAVIN, 1999).

El propósito fundamental de esta experiencia educativa del Proyecto Roma¹, es profundizar en la vida democrática en el centro; es decir, en conjuntar esfuerzos

1. Proyecto Roma. Como proyecto de investigación, pretende aportar ideas y reflexiones sobre la construcción de una nueva teoría de la inteligencia, a través del desarrollo de procesos cognitivos

para lograr la libertad y la equidad educativas, procurando para ello que el colegio sea cada vez más un entorno humanizado y culto. Desde el Proyecto Roma los profesionales que venimos trabajando para que sea una realidad la educación inclusiva en nuestras escuelas, además de tener en cuenta los principios de los Derechos Humanos, consideramos que, acaso, lo que ocurra sea que no se conozcan suficientemente algunas teorías educativas, y que si se conociesen y se aplicasen correctamente algunos niños y niñas podrían mejorar su aprendizaje. Precisamente eso es lo que nosotros hacemos, porque estamos convencidos de que la educación de calidad no consiste en ofrecer sólo el derecho a la educación, sino en ofrecerles una educación donde todas y todos tengan cabida. De ahí que nuestra labor docente sea una labor eminentemente ética donde nuestras acciones repercuten de una manera u otra. Por ejemplo: debemos ser conscientes de que cuando hacemos el diagnóstico al alumnado, cuando sacamos a un niño o una niña del aula o cuando le ofrecemos un espacio donde no participa con los demás, estamos marcando un destino que, difícilmente, va a superar, si no somos capaces de construir un aula más participativa y democrática. Esta preocupación de cómo nuestras acciones repercuten sobre otras personas se convierte en nuestro compromiso ético y no debemos hacer algo que repercuta negativamente sobre otros. De aquí surge la quinta estrategia que es *tomar conciencia de que la educación inclusiva es un compromiso con la acción y no sólo un discurso teórico*.

Y al final sólo nos queda decir que si somos capaces de vencer estas barreras aplicando y desarrollando las estrategias que apuntamos todos los niños y todas las niñas tendrán la oportunidad de desarrollar, al menos, alguno de los ocho talentos que nos habla Gardner (1995): lógico-matemática, musical, espacial, interpersonal, intrapersonal, corporal, lingüística y científica (este último talento lo añade en 1998), porque el profesorado habrá comprendido que los seres humanos poseemos una mezcla de inteligencias que se desarrollan a lo largo del tiempo en diferentes contextos culturales y que, lógicamente, se utilizan de forma diferente.

...Y al final mi compromiso personal y profesional

En primer lugar deseo recordar en estos momentos que para llegar a ser un ser humano no basta con nacer con la construcción anátomo-fisiológica de

y metacognitivos, lingüísticos, afectivos y de autonomía en el ser humano. Como proyecto educativo, su finalidad básica y fundamental se centra en mejorar los contextos familiares, escolares y sociales, desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía, personal, social y moral.

homo sapiens sapiens, es necesario crecer en la manera de vivir humano en una comunidad humana, como *homo amans*.

Sabemos que el *homo sapiens sapiens*, con toda su sapiencia sólo ha hecho uso de una pequeñísima parte de su cerebro. Estamos muy lejos de haber agotado las posibilidades cognitivas, culturales, afectivas, políticas y morales del ser humano. Esto significa que, culturalmente, estamos aún en la prehistoria (“en la edad de hierro planetaria”, MORIN, 1993). Ello quiere decir –o yo lo entiendo así– que las posibilidades cerebrales y espirituales del hombre, que las posibilidades históricas de las sociedades y que las posibilidades antropológicas de la humanidad casi están intactas. Así que lo genético tiene que dar paso a lo cultural. Esta es la gran revolución para el siglo XXI y no tanto el descubrimiento en sí del genoma humano, el cambio cultural que ha de experimentar la humanidad para democratizar los avances científicos al considerarlos como un bien cultural que nos permitirá vivir una vida digna y de calidad.

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 yo la considero como esa añoranza hacia un mundo mejor. En ese sentido deseo ser utópico; ¿acaso es posible una educación en valores desvinculada de una dimensión utópica? La utopía no puede morir. Si se secan los manantiales utópicos, la vida de los seres humanos se transforma en un desierto donde sólo florecerían el conformismo, la apatía, la trivialidad y el oportunismo: la deshumanización. Esta visión del concepto de utopía unido a los términos de respeto, justicia y dignidad humana, rompen con el concepto peyorativo de la utopía como algo irrealizable, y se inserta en el vivir y en el convivir humano como algo que “no es, pero que podría ser” (pragmático, dice EISLER, 1995). Así es como el poeta hace visible, con su mirada poética, lo que ha quedado oculto por la historia, ya que revela aspectos y dimensiones de lo humano que habiendo sido fundamentos del vivir humano, han quedado escondidas bajo otras en la transformación cultural de la humanidad, pero que no han desaparecido y con sus emociones y sentimientos nos hacen sentir qué mundo queremos vivir. Más aun, nos devuelve la ilusión y la responsabilidad de elegir qué mundo queremos vivir, como un mundo de respeto, cooperación, justicia, tolerancia, bajo la emoción fundamental del amor. Sin embargo, la globalización económica está unida a la ciencia ficción al mostrarnos un mundo de enajenación cultural, abusos, jerarquías, agresión, discriminación y obediencia. Vivimos bajo “la injusticia globalizada” (SARAMAGO, 2002), donde la competitividad, el individualismo, la intolerancia, la injusticia, etc., son los (contra)valores que imperan y caen como una losa contra aquellos que luchan contra la globalizada injusticia.

Este modelo educativo nuevo que convierta al ciudadano y ciudadana en una persona crítica de resistencia (SARAMAGO, 2002) gira en torno a la idea central de creernos que somos capaces de generar nuevas cuestiones para canalizar la energía necesaria para disponer de un nuevo enfoque moral que contrarreste a las instituciones y a las fuerzas que están haciendo de nuestras vidas y de la sociedad en la que vivimos un verdadero infierno. Por eso somos libres si tenemos las ideas claras para hacer una opción. Y yo he hecho una opción política y educativa. Opción política y educativa es tomar una postura frente a la realidad social; es no quedar indiferente ante la justicia atropellada; es no permanecer indiferente ante la libertad conculcada o ante los derechos humanos violados; es luchar contra la injusticia de la trabajadora o el trabajador explotado; es denunciar permanentemente la falta de respeto hacia la mujer, la intolerancia política, religiosa, étnica o de handicap. En fin, tomar partido por la justicia, por la libertad, por la democracia, por la ética y por el bien común es opción política y es hacer política. Opción política y educativa es luchar por la cultura de la Diversidad frente a la cultura del handicap y esta es mi ideología y mi vida: la Cultura de la diversidad es mi compromiso ideológico y educativo. La situación mundial es tal que hay que tomar postura. No hacerlo, seguir diciendo que no vale la pena, *total para qué...* es ser cómplice de lo que está pasando.

Mi compromiso político y educativo nace precisamente de esta aspiración mía y de este deseo de colaboración en la construcción de un nuevo modelo educativo que rompa con el principio neoliberal por excelencia del “*homo sapiens*” y nos traslade al “*homo amans*”, como verdadero objetivo de un modelo educativo que se compromete en defender los Derechos Humanos y la legitimidad de cada cual en su diferencia. Y, como Gandhi advirtió, es una mentira pretender ser no violento y permanecer pasivo ante las injusticias sociales. La responsabilidad política y educativa no radica en afirmar que “yo ya cumplo con mis deberes”, sino en hacer que los cumplan quienes no los cumplen (Ethos democrático).

Ciertamente, debo reconocer que es difícil pensar o imaginar un mundo diferente; pero no nos queda otra opción. Si es necesario hay que hacerlo. Lo necesario es antes que lo importante, y esto es necesario, precisamente porque la evolución humana se encuentra en una encrucijada y la tarea fundamental de los pensadores y científicos no es sólo la de describir y de alertar de los males que se nos vienen encima, sino de comprometernos con la búsqueda de modelos educativos que permitan, desde la misma escuela como agente de transformación social, otro modo de organización de la sociedad del siglo XXI, que nos eleve en la promoción y el desarrollo de nuestras diferencias como seres humanos sin producir desigualdades. Un proyecto nuevo alternativo sólo será viable si somos competentes para concebir una nueva sociedad donde se conjuguen los principios

de igualdad (como igualitarista, en el sentido que lo utiliza BOBBIO (1996)), de libertad y tolerancia, procurando respetar a cada cual según sus peculiares necesidades y *no según su clase social*.

Acaso el verdadero descubrimiento en el ser humano no consista en buscar nuevos paisajes sino en poseer nuevos ojos (PROUST, 1997). Eso es lo que yo he hecho durante toda mi vida, mirar de otra manera a las personas y culturas consideradas socialmente como “diferentes”. ¿De qué manera? De aquella que me ha hecho a mí crecer como persona.

Quiero terminar mi intervención recordando unas palabras del escritor y poeta uruguayo Eduardo Galeano. Cuenta él que estaba con un amigo suyo, Fernando Birri, un tipo muy lindo, cineasta latinoamericano, de esos que Pablo Freire quería, o sea, locamente sano y sanamente loco, que está más loco que sano pero... bueno, nadie es perfecto. Decía que estaban juntos Eduardo y Fernando con estudiantes en Cartagena de Indias, en Colombia. Entonces un estudiante le preguntó a Fernando: “¿Para qué sirve la utopía?” Y éste, después de tomarse unos segundos en silencio, comentó: “¿Para qué sirve la utopía?, esta es una pregunta que yo me hago todos los días, yo también me pregunto para qué sirve la utopía. Y suelo pensar que la utopía está en el horizonte y entonces si yo ando diez pasos la utopía se aleja diez pasos, y si yo ando veinte pasos la utopía se coloca veinte pasos más allá; por mucho que yo camine nunca, nunca la alcanzaré. Entonces, ¿para qué sirve la utopía? Para eso, para caminar”.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (2010). “Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas”. En J. GAIRIN y S. ANTÚNEZ, *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Volters Kluwer.
- BOBBIO, N. (1996). *Derecha e izquierda. Razones y significados de una distinción política*. Madrid: Taurus.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

- DECLARACIÓN DE SALAMANCA (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. España.
- DEWEY, J. (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- EISLER, R. (1996). *El cáliz y la espada. La alternativa femenina*. Madrid: Cuatro Vientos, Martínez de Murguía, editores.
- FRASER, N. y HONNETH, A. (2006). *¿Redistribución o Reconocimiento?*. Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós - MEC.
- FREIRE, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- GALEANO, E. (1993). *Las palabras andantes*. Madrid: Siglo XXI.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GIANGRECO, M. (2001). "Celebrar la diversidad, crear comunidad". En S. Stainback y W. Stainback, *Aulas Inclusivas* (pp. 119 y ss.). Madrid: Narcea.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R. y HOLUBEC, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- KILPATRICK, W. (1918). "The project method". *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- KOZULIN, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- MATURANA, H. (1994a). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados del ser humano*. Santiago de Chile: Instituto de Psicoterapia.
- MATURANA, H. (1994b). *El sentido de la humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- MATURANA, H. (1996). *Biología del emocionar y Alba Emoting*. Santiago de Chile: Dolmen.
- MATURANA, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.

- MORIN, E. y KERN, A.B. (1993). *Tierra Patria*. Madrid: Kairós.
- NUSSBAUM, M. (2005). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Madrid: Ed. Mínimo Tránsito. A. Machado Libros.
- NUSSBAUM, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- PROUST, M. (1997). *En busca del tiempo perdido*. Madrid: Alianza.
- SARAMAGO, J. (2002). *El hombre duplicado*. Madrid: Alfaguara.
- RAWLS, J. (2002). *Justicia como equidad*. Madrid: Tecnos.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Madrid: Ed. Planeta.
- SKRTIC, T. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love.
- SLAVIN, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- UNESCO (1990). *The Dakar Framework for Action*. Dakar.
- VYGOTSKY, L. (1995). *Fundamentos de Defectología. Obras Completas. Tomo Cinco*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- YOUNG, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.