

BARRERAS QUE IMPIDEN LA ESCUELA INCLUSIVA Y ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA CONSTRUIR UNA ESCUELA SIN EXCLUSIONES

Miguel López Melero

Catedrático de Didáctica y organización escolar

Universidad de Málaga (España)

RESUMEN

En este artículo podrá encontrar el lector en primer lugar mi interpretación de las diferencias entre los conceptos de integración y de inclusión. Cómo en la segunda mitad del siglo XX las democracias neoliberales apoyadas en el principio de igualdad de oportunidades desarrollaron unas prácticas educativas y sociales de integración de las personas y colectivos diferentes siempre y cuando reuniesen unas condiciones para ello. Sin embargo al final del siglo XX y principios de éste se ha generado un movimiento educativo y social sobre la inclusión sustentado en el principio de equidad o de oportunidades equivalentes, donde lo fundamental no es que las personas y colectivos diferentes para participar en la vida social tengan que experimentar cambios previamente, sino que el cambio cultural supone que sean los sistemas los que tenga que cambiar para no excluir a ninguna persona, ni a ningún colectivo, por razones de género, etnia, hándicap, enfermedad, procedencia o religión.

En segundo lugar describo cuáles han sido las barreras que el movimiento del discurso y de las prácticas de integración originaron para que dichos colectivos no fuesen respetados en sus peculiaridades, ni participasen con plenos derechos y responsabilidades en la construcción de la cultura escolar y social. Y, por último, en tercer lugar, propongo una serie de estrategias pedagógicas imprescindibles para construir una escuela y una sociedad sin exclusiones y donde se cumplan los derechos humanos.

Palabras clave: Integración, inclusión, equidad, igualdad, libertad, diversidad, diferencia, barreras, estrategias, escuela inclusiva, democracia, justicia social, derechos humanos.

ABSTRACT

In this chapter the reader will find, first, my interpretation of the differences between the concepts of integration and inclusion. I will develop how during the second half of the 20th. century neoliberal democracies, based on the principle of equal opportunities, developed social and educational integration practices for individuals and groups as long as they would contribute with certain conditions. Yet, by the end of the 20th century and in the beginning of the present one a social and educational movement on inclusion has been generated. It is based on the principle of equity or equivalent opportunities: the main issue is that different individuals and groups do not have to change previously in order to participate in social life. The cultural change means that the systems have to change in order to not exclude any individual nor any group by means of gender, ethnicity, handicap, disease, origin or religion.

Secondly, I describe which have been the barriers that the speech movement and integration practices have originated so that these groups were not respected for their individualities nor could they participate in full right and responsibility to build an educational and social culture.

Finally, in third place, I propose a series of pedagogical strategies which are essential to build a school as well as a society without exclusions, in which human rights are met.

Keywords: Integration, inclusion, equity, equality, liberty, diversity, differences, barriers, strategies, inclusive school, democracy, social justice, human rights.

“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” (Martin LUTHER KING)

INTRODUCCIÓN

Nuestra manera de concebir la escuela está inspirada en los principios e ideales del Proyecto Roma, a saber: la confianza en la competencia cognitiva y cultural de todas las personas, el trabajo cooperativo y solidario, la calidad de las relaciones como calidad de vida, y el valor de las diferencias. Por ello no distinguimos varias categorías de alumnado y, en concreto, en relación al aprendizaje pensamos que todos *los seres humanos son competentes para aprender*. Compartir este principio requiere una ruptura del paradigma deficitario propio de la escuela tradicional, donde se legitiman las desigualdades humanas como algo absolutamente común, por un nuevo paradigma competencial inclusivo donde se valoran las diferencias como valor y cualidad.

Desde esta concepción de escuela hablar de inclusión es hablar de justicia y, parece lógico, que para construir una sociedad justa y honesta sean necesarios 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, M. 2010). La justicia como equidad para atender a la ciudadanía que se encuentra en desventaja (RAWLS, J. 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. 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. Por eso se necesita una sociedad donde la diferencia sea considerada un mecanismo de construcción de nuestra autonomía y de nuestras libertades y no una excusa para profundizar en las desigualdades políticas, económicas, culturales y sociales (BARTON, L. 1998)

El rango distintivo por excelencia en el Proyecto Roma para saber que estamos hablando de escuela 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 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, aunque la UNESCO hable de *Escuela para todos* (UNESCO, Jotiem, 1990).

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, M. 2001). Pero las personas con hándicaps no suelen tener las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto del alumnado (NUSSBAUM, M. 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 separados 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, R.1990, pp. 514-515. Cit. STAINBACK, S. y STAINBACK, W. 2001, p. 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.

Inevitablemente hablar de inclusión nos lleva a hablar de exclusión. Parece lógico, si deseamos que mi clase o mi colegio sea inclusivo, analizar y estudiar las causas 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, M. 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. Si queremos construir una sociedad inclusiva, primero debemos soñar con ella.

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 didácticas para conseguir un currículum donde nadie se sintiese discriminado, por eso las palabras de Martín LUTHER KING han sido una constante en mi vida. Sin embargo, debo decir con mucha tristeza que, acaso, la escuela no fuese pensada para respetar las diferencias humanas y mientras haya un alumno o una alumna en una clase que no haya logrado 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 el resto de compañeros y compañeras, no habremos alcanzado la educación inclusiva. Esa debe ser la orientación de la práctica educativa del profesorado. Esto que digo no es una utopía irrealizable, sino un proyecto moral al que debemos dedicarnos en educación.

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE ESCUELA INCLUSIVA?

La escuela pública está viviendo un momento muy significativo en relación con la educación inclusiva. En los últimos años al arco iris humano que se forma en nuestras escuelas es aún 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 en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

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).

La cosa está muy clara: todas las niñas y niños, y toda la juventud del mundo, tienen derecho a la educación. Pero no a una educación cualquiera, sino a una educación de calidad. Y ésta sólo se logra cuando se educan juntos. No que nuestro sistema educativo tenga derecho a acoger a un cierto tipo de alumnado y a rechazar a otro. Es el sistema educativo el que debe cambiar para contemplar la diversidad en nuestras aulas y no al revés. En esto consiste, sencillamente, la educación inclusiva, lo demás es despotismo ilustrado. Sin embargo, desde el pensamiento teórico y legislativo hasta las prácticas educativas inclusivas hay una gran distancia. Pero no sólo tienen derechos, sino también responsabilidades (deberes). Lo que quiero decir es que las familias de las personas excepcionales no sólo deben reivindicar el derecho a la educación sino que sus hijos e hijas tienen que aprender y

ello conlleva que cualquier niño niña con algún tipo de handicap debe aprender a leer y a escribir, a hablar correctamente, a comportarse como cualquiera de sus compañeros o compañeras y a ser una persona con autonomía, personal, social y moral. Si no se exige este tipo de aprendizajes no estamos hablando de inclusión, sino de integración, y serán considerados alumnos y alumnas periféricos y no centrales. No serán sentidos como necesarios en la construcción de la cultura escolar. El profesorado debe tener esto muy claro: las personas excepcionales deben aprender la cultura escolar como cualquier alumno el centro.

A pesar de estar tan claro cuando hablamos de educación inclusiva no podemos evitar que se produzca una doble representación mental, una orientada a lo sujetos de aprendizaje, principalmente las personas discapacitadas, y otra a los sistemas educativos. El elegir una u otra determina si hablamos de integración o inclusión. ¿De qué hablamos nosotros cuando hablamos de educación inclusiva? Hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden que haya niños o niñas que no aprenden en sus aulas. Sin embargo, si se habla de niños y niñas que no pueden aprender se está en el discurso de la integración como he señalado anteriormente. Si no rompemos esta doble mirada difícilmente estaremos realizando prácticas inclusivas. ¡Dejemos de hablar de niños o niñas discapacitados o deficientes y hablemos de barreras que encontramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje! De eso tratamos en este artículo (bueno no sólo de las barreras sino también de las estrategias para superar dichas barreras). Lo que deseamos decirles es que no liguemos las dificultades de aprendizaje a las personas sino al currículum. Esto no debe interpretarse como que no ha de educarse teniendo en cuenta las peculiaridades de cada persona, ¡por supuesto que sí!, sino buscando metodologías que nos permitan dar respuesta a esas peculiaridades. En este sentido el socio-constructivismo ofrece muchas posibilidades (LÓPEZ MELERO, M. 2010).

Probablemente todas y todos coincidamos en que, efectivamente, debemos cambiar los sistemas ¿quién se va a atrever a decir lo contrario? Pero, mientras se siga hablando de educación especial, de aulas de apoyo, de compensatoria, de adaptaciones curriculares, de niños y niñas con necesidades educativas especiales, la segregación seguirá siendo una práctica aceptada en nuestras escuelas (TILSTONE, Ch, FLORIAN, L. y ROSE, R. 2003), muy lejos de lo que debe ser la educación inclusiva. Si no se cambia el lenguaje, el pensamiento seguirá siendo el mismo. No se trata de cambiar las personas, sino de cambiar los sistemas. Es un cambio cultural lo que buscamos. Hay muchos profesionales todavía que conciben la educación inclusiva como la educación especial de la post-modernidad y consideran, por el mero hecho de la presencia de un niño o niña con alguna excepcionalidad en las aulas, que están haciendo prácticas inclusivas. Pero no es así. Con planteamientos clásicos de la tradicional educación especial es imposible conseguir prácticas inclusivas. La educación inclusiva no tiene nada que ver con la educación especial sino con la educación general.

La educación inclusiva no es simplemente emplazar al alumnado con discapacidades en el aula con sus compañeros y compañeras no discapacitados; no es mantener a éstos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que el profesorado especialista dé respuestas a las necesidades del alumnado con hándicaps en la escuela ordinaria. La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso, por tanto, de humanización y 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.

Saber cuáles son las barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje de algunas niñas y de algunos niños en el aula, es, precisamente, el compromiso ético del discurso de la nueva cultura de la educación inclusiva. Más aún, el compromiso ético es la lucha contra las injusticias de redistribución y reconocimiento (FRASER y HONNETH, 2006), incluso más allá de nuestra propias posibilidades, 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. ¿Cuáles son, entonces, las barreras que están impidiendo la participación, la convivencia y el aprendizaje de todo el alumnado en la escuela pública?

BARRERAS QUE IMPIDEN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En la escuela inclusiva hemos de saber cuáles son las barreras que producen la exclusión en las aulas y cuáles deberían ser las ayudas para reconducir la inclusión. Entendemos por ayudas aquellos elementos del contexto educativo que contribuyen a que el alumnado esté incluido social y educativamente en las aulas. Las barreras, por el contrario, son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad. O como afirma AINSWORTH (2004) el concepto de “barreras” hace referencia a cómo, por ejemplo, la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas. De hecho, se ha reconocido que aquellos estudiantes que experimentan estas barreras pueden ser considerados “voces escondidas”. El desarrollo de prácticas inclusivas requiere que para que las barreras puedan ser eliminadas han de ser previamente conocidas y comprendidas por el profesorado, sin este reconocimiento, las barreras permanecerán. El punto inicial de cualquier cambio es partir del análisis de por qué está ocurriendo lo que está ocurriendo en ese contexto. En este sentido el *Index for Inclusion* (BOOTH y AINSWORTH, 2002) puede servir como ejemplo para evitar las barreras sobre la inclusión al contar con el punto de vista de los protagonistas: profesorado, alumnado y familias. Nosotros también lo hacemos desde el Proyecto Roma (LÓPEZ MELERO, M. 2003 y 2004)

A nuestro juicio, las barreras que están impidiendo la participación, la convivencia y el aprendizaje en la escuela son de ámbitos muy diferentes, a saber:

- 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 fuera del aula común. Todo este tipo de contradicciones de política educativa obscurecen 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. A pesar de las buenas intenciones del profesorado por denominar a las personas excepcionales como ‘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.

¿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 cultura. La inteligencia, como la deficiencia, se construye gracias a la cultura, o a la ausencia de la misma, y a la educación.

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 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. 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 didáctica 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. Desde el Proyecto Roma, organizamos el aula como si fuese un cerebro: (“el contexto es el cerebro”, LURIA, 1974), por zonas de desarrollo y aprendizaje (Zona de Pensar: desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos; Zona de la comunicación, desarrollo de lenguaje; Zona del Amor, desarrollo de la afectividad, normas y valores; y Zona de la Autonomía, donde desarrollamos

la acción, es decir, la autonomía personal, social y moral) y construimos el conocimiento a través del método de proyectos (proyectos de investigación) donde diferenciamos aprendizajes genéricos, contruidos entre todo el alumnado, y aprendizajes específicos, aquellos que, además de los genéricos, cada uno de los componentes de cada grupo de trabajo desea conseguir específicamente de este proyecto, pero todos participan de manera cooperativa y simultánea en la construcción del conocimiento (LÓPEZ MELERO, M. 2004)

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 expresar que en el sistema tradicional éste se basaba en dar información y reglas para aprender dicha información. En el sistema moderno, sin embargo, debe ser un currículum que no produzca desigualdades ni educación de segundo orden o 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 (currículum diversificado: aprender lo mismo pero con experiencias diferentes). 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 la escuela ha 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 del proceso de enseñanza-aprendizaje. 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, M. 2004; LÓPEZ MELERO, M. 2004).

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* (William KILPATRICK, 1918 y John 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, M. 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, G. 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 (liderazgo compartido= en donde el director o directora es el máximo responsable entre los responsables) y una buena formación en la educación participativa, una manera distinta de construir el conocimiento (socio-constructivismo) 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 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 cientificidad 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 un lugar para conocerse, comprenderse y respetarse en las diferencias. (GIANGRECO, M. 2001. Citado por STAINBACK, S. y STAINBACK, W. 2001, p. 119). En este mismo sentido SKRTIC (1991), asegura que las escuelas con una configuración “*ad hoc*” tienen más posibilidades de responder con creatividad y de forma positiva a la diversidad del alumnado.

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 procesos de enseñanza y aprendizaje. 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.

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 implica 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. En este sentido los cambios vienen determinados porque sus percepciones sobre el alumnado han cambiado. El papel del equipo directivo es fundamental. Por eso una estrategia muy importante para fomentar los procesos de inclusión en centros es desarrollar algún proyecto de investigación 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 (los docentes como investigadores). 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.

En una escuela inclusiva el papel del docente tiene que dejar de ser el de un mero transmisor de conocimientos pasados que debe aprender de memoria el alumnado, y se ha de dedicar a enseñar cómo se construye el conocimiento que aún no existe, dejando de ser un profesional como mero aplicador de técnicas y procedimientos (racionalista y técnico), convirtiéndose en un curioso investigador que sabe abrir espacios para que el aula se convierta en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo, evitando ser un instrumento instrumentalizado del sistema, desarrollando su autonomía y su libertad como docente comprometido para el cambio y transformación social, es decir como un profesional emancipado que le permita mejorar su práctica a través de la reflexión compartida con otros colegas (KEMMIS, S. y McTAGGART, 1988).

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, es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos. Aprenderemos

juntos, familias y profesorado, a comprender y valorar el papel que a cada cual nos corresponde en la educación de nuestros hijos 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/equidad, 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.

Por eso 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 procesos 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. ¿Qué estrategias serían necesarias para lograr todos estos cambios?

ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE 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-HAMMON, L. 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 del profesorado respecto a las competencias cognitivas y culturales de todo el alumnado. Este giro en su pensamiento conlleva una reconceptualización de lo que entendemos por inteligencia y por diagnóstico como hemos dicho anteriormente. Estos dos conceptos si no se conjugan adecuadamente pueden originar mucha discriminación. Pero para ello el profesorado ha de estar convencido de que cuando busca 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 solía 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, A. 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 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. 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, L. 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 (por acción) 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 (por interacción). Es decir que, sin descartar los conceptos de que el niño aprende de manera espontánea, es a través de la ayuda de otro 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, L. 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 a 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 convivencia aprendizaje queremos decir que hemos de transformar nuestra clase para que todas las niñas y niños tengan las mismas oportunidades de 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 Roma¹ 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

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 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.

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 esta escuela 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, D.W, JOHNSON, R. y HOLUBEC, E.J.1999; SLAVIN, R. E. 1999)

El propósito fundamental de esta experiencia educativa del Proyecto Roma, es profundizar en la vida democrática en el centro; es decir, en conjuntar esfuerzos 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 inclusión 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 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, es decir la responsabilidad de aprender. De ahí que nuestra labor docente sea una labor eminentemente ética donde nuestras acciones repercuten de una manera o 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 de este escrito podemos afirmar que para poder construir esa escuela sin exclusión son necesarias culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas pedagógicas inclusivas (AINSCOW, 2004). 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 en cooperación (LÓPEZ MELERO, M. 2003 y 2004). También hay otras prácticas pedagógicas ejemplares en este sentido tales como El Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program) del profesor James COMER de la Universidad de Yale (COMER, 1968, 1998, 2001) o el programa de las Escuelas Aceleradas (Accelerated schools), surgidas también en EEUU en 1986 por el profesor Henry LEVIN de la Universidad de Stanford. No podemos olvidar tampoco el conjunto de proyectos denominados Educación para Todos (Education For All) impulsados por los profesores Robert SLAVIN y Wade BOYKIN (1996 2001) desde el Centro de investigación para la educación del alumnado en riesgo en la Universidad Johns HOPKINS de EEUU. Todos estos son ejemplos de que la escuela sin exclusiones es posible, tan sólo es cuestión de tener una actitud de iniciar procesos de cambio y transformación. Ejemplos hay, ahora corresponde que estemos dispuestos a ponerlos en práctica.

Sólo nos queda decir que si somos capaces de vencer estas barreras 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.

Con este planteamiento que hemos hecho se nos podrá definir como ingenuos, idealistas y utópicos. Lo somos. Pero desde nuestras prácticas educativas y desde nuestras investigaciones estamos contribuyendo en la construcción de una educación inclusiva. Desde el Proyecto Roma somos defensores de la escuela pública como espacio cultural que se responsabiliza en la construcción de un modelo educativo para la convivencia democrática y, por tanto, para hacer una enseñanza de calidad, respetando las peculiaridades de cada niña y de cada niño. Más aún, la escuela pública hoy, al hacer suya la cultura de la educación inclusiva, lo único que hace es poner en práctica los Derechos Humanos, evitando las injusticias curriculares al no admitir dos tipos de currícula en las aulas. Por tanto, 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 estos principios y considere que lo más importante en la escuela no radica en la enseñanza de unos conocimientos previamente elaborados (instrucción), sino en saber crear 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 vivir, o, mejor dicho, un convivir. No se trata de enseñar la cultura de la diversidad como un valor, sino de vivir democráticamente en las aulas desde el respeto, la participación y la convivencia. En eso consiste la cultura de la escuela inclusiva.

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 Gairin, J., y Antúnez, S. Organizaciones educativas al servicio de la sociedad. Madrid: Volters Kluwer.
- BARTON, L. (1998).** Discapacidad y sociedad. Madrid: Morata.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002).** The Index for inclusión. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- COMER, J. (1968).** Comer school development program. Yale: Yale University.
- COMER, J. (2001).** School that develop children. Prospects, 12 (7), 1-10.
- 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.
- FRASER, N. y HONNETH, A. (2006).** ¿Redistribución o Reconocimiento? Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (1993).** La pedagogía de la esperanza. Madrid. Siglo XXI.
- GARDNER, H. (1995).** Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona. Paidós.
- GIANGRECO, M. (2001).** Celebrar la diversidad, crear comunidad. En Stainback, S. y Stainback, W., 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, ST. y R. MCTAGGART. (1988).** Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Alertes.
- 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.
- LEVIN, H. (1994).** Accelerated schools alter eight years. Palo Alto, CA: Stanford University, Accelerated schools project.
- LÓPEZ MELERO, M. (2003).** El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores. Málaga. Aljibe.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004).** Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula. Málaga: Aljibe.
- LÓPEZ MELERO, M. (2010).** Die kulturhistorische Sichtweise und meine Konzeption der inklusiven schule. En: Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie. Peter Lang. Frankfurt, 303-334.
- LURIA, A. R. (1974).** El cerebro en acción. Barcelona. Fontanella.
- NUSSBAUM, M. (2006).** Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión. Barcelona. Paidós.
- RAWLS, J. (2002).** Justicia como equidad. Madrid: Tecnos.
- 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

SLAVIN, R. (1996). Education for all. Lisse: Swets y Zeitlinger

STAINBACK, S., y STAINBACK, W. (2001). Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea.

TILSTONE, CH, FLORIAN, L. y ROSE, R. (2003). Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Madrid: Editorial EOS.

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.