

**FORO EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA  
EDUCACIÓN DE MADRID**

***JORNADAS POR LA INCLUSIÓN***

**El Respeto a la diferencia como norma de convivencia humana universal**

Prof. Miguel López Melero

Palacio de Cibeles. Auditorio Caja de Música, Madrid. 8, 9, 10 y 11 de enero de 2019

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

Agradezco a los organizadores de este encuentro pedagógico sobre *Jornadas por la Inclusión* que me hayan invitado a compartir preocupaciones y reflexiones sobre una temática que, al parecer, tiene diferentes significados. Muchas gracias a las personas que me han precedido en la palabra. Y a ustedes por venir.

Participar en estas jornadas es una oportunidad que nos damos para aprender juntos al convertir este auditorio (Caja de Música) en un espacio educativo, es decir, de reflexión y diálogo.

Debo decirles que cuando me invitaron a este encuentro pensé en el título *Jornadas Por la Inclusión* y ello me llevó a hacerme cuatro preguntas y cuatro posibles respuestas:

- 1ª ¿Qué significado le doy yo a Jornadas por la inclusión?
- 2ª ¿Qué entiendo yo por educación inclusiva?
- 3ª ¿Cuáles son las barreras que están impidiendo construir una escuela sin exclusiones?
- 4ª ¿Es posible construir un mundo mejor o una sociedad inclusiva?

El intentar dar explicación a estas preguntas constituye mi participación en este encuentro.

### **1ª PREGUNTA. ¿Qué significado le doy yo a *Jornadas Por la Inclusión*?**

Para mí jornadas por la inclusión significa *Jornadas Por el Respeto* (quizás mejor por la justicia social). Respeto a la diferencia de etnia, de género, de religión, de peculiaridades cognitivas y culturales diferentes, de ideologías, de sexo, de procedencia, etc., ya que de lo que se trata es de legitimar a la otra y al otro como legítima otra u otro en la convivencia. La diferencia como valor no como defecto ni lacra social. Podemos decir que el respeto es la norma de convivencia universal por excelencia.

En este sentido FRASER y HONNETH (2006) subrayan que cuando hablan de respeto a las diferencias, de lo que hablan en realidad es de justicia social y, por eso, se necesitan políticas de redistribución (para superar las injusticias socio-económicas) en un caso, o de reconocimiento en otro (para superar las injusticias de orden socio-cultural), 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, Jomtien, 1990). Se necesitan, por tanto, otras políticas que protejan mejor a los que más lo necesitan y ofrezcan las condiciones imprescindibles para cubrir las necesidades básicas de todas los niños y todas las niñas, como condición fundamental para que la educación sea considerada, además de un valor necesario, el medio más eficiente para romper el círculo de la pobreza y de las desigualdades en el mundo (SEN, 2010; NUSSBAUM (2006; RAWLS, 2002; YOUNG, 2012).

Vivimos en una sociedad excluyente cuyos (contra)valores fundamentales son la intolerancia, el individualismo, la competitividad y la insolidaridad. Como muy bien nos recuerda SARAMAGO (2000):“vivimos en la injusticia globalizada”. Necesitamos un cambio cultural que nos permita construir una sociedad culta, solidaria, cooperativa, dialogante, democrática, justa y más humana. Y, mientras no se elaboren otras leyes, los referentes a tener en cuenta son la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Declaración de los Derechos de la Infancia (1989)<sup>1</sup>. Estas leyes universales son las más

---

<sup>1</sup> Desde mi punto de vista si algo define la Declaración Universal de los Derechos Humanos es la incoherencia. Incoherencia entre lo que se dice que hay que hacer y el incumplimiento de los mismos. La vulneración de un derecho impacta en todos los

inclusivas y en cada país hemos de respetarlas y cumplirlas, si queremos construir una sociedad inclusiva. Necesitamos recuperar lo que de humano ha perdido la humanidad.

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, 2008).

¿Cómo construir una educación inclusiva en una sociedad excluyente?

Durante las dos últimas décadas del pasado siglo XX aprendimos a vivir en una sociedad denominada el Estado del Bien-Estar, de origen capitalista, que necesitaba de una educación en valores para su desarrollo, tales como: respeto, libertad, igualdad/equidad, calidad, solidaridad, etc. Con este pensamiento de 'reforma educativa' las socialdemocracias de occidente pretendían que la escuela pública formara una ciudadanía culta, librepensadora, democrática, solidaria, respetuosa y justa. Sin embargo, con las reformas no basta, es necesario un cambio profundo y estructural en el sistema educativo. En este contexto social irrumpe el concepto de *inclusión* (UNESCO, Jomtien, 1990) cuando en la mayoría de los países desarrollados aún no se había consolidado la práctica de la *integración*. Lo que, a nuestro juicio, generó una gran confusión en la vida escolar -y en la vida social-, puesto que existía la creencia de que, por el mero hecho de la presencia de un niño o niña (o de un joven) con alguna peculiaridad en las aulas, en esa escuela se estaban realizando prácticas inclusivas. Pero, no era así.

Para muchos docentes, todavía, la palabra "inclusión" significa contemplar a alumnado con 'discapacidad' (me molesta hablar de ello) en entornos/ambientes educativos tradicionales y que de esta manera, por arte de magia, vuelvan a la "normalidad" educativa. Esta es una visión muy restrictiva de inclusión que yo no comparto (acaso se confunda con integración). Este es un viejo problema ignorado en la escuela pública, más aún podríamos decir que una gran mayoría del profesorado, no entendió en su día (años noventa) -ni entiende adecuadamente- qué significa educación inclusiva y se han llevado a cabo prácticas muy diversas. Yo suelo distinguir dos grandes visiones sobre cultura de la diversidad una neoliberal centrada en cambiar a los sujetos con algún tipo de peculiaridad o de culturas diferentes, pero sin crítica a la escuela actual ni a las formas homogéneas y estandarizadas de hacer educación (integración) y otra radical (ir a la raíz de los asuntos) centrada en cambiar los sistemas y no las personas (inclusión). Los sistemas deben reunir las condiciones para que ninguna persona ni ningún grupo humano se sienta discriminado.

En este sentido deseo aclarar, en este afán mío de evitar confrontaciones, que cuando yo hablo de diversidad no me refiero a 'discapacidad', sería una reduccionismo. Hablo de las diferencias humanas como valor y no como defecto y, por tanto, se han de contemplar las diferencias como oportunidades de aprendizaje, porque enriquecen los procesos de

---

demás debido a que hay una interdependencia entre ellos. Por eso es necesario una reformulación de los Derechos Humanos desde la universalidad y desde la interculturalidad que contemple a todas las culturas y a todas las religiones. Hoy más que nunca, se requiere su revisión. Así las cosas, pienso que del mismo modo que en 1945, después de la segunda mundial, se decidió elaborar una Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), sería apropiado ahora, en la debacle ética que está sufriendo Occidente y en particular la Unión Europea, una Declaración Universal sobre la Democracia, porque ha llegado el momento histórico en que la sumisión, el dominio de los pocos sobre los muchos, hemos de darlo por concluido. Hay autores y autoras que piensan que la solución está en cambiar el sentido de la economía y de las políticas. Seré demasiado ingenuo o confiado pero, para mí, comprendiendo la importancia de la economía y de las políticas, el verdadero milagro se llama educación. Necesitamos un modelo político-educativo.

enseñanza y aprendizaje. Todas estas diversidades hay que afrontarlas desde la justicia social, desde este punto de vista todo centro educativo conforma una comunidad de convivencia y aprendizajes donde nadie es superior ni más importante que el otro u otra y todos, absolutamente todos y todas, han de participar activamente en la construcción de la cultura escolar, de la convivencia y del aprendizaje. Quiero decir, que el currículum se construye contemplando la cultura y saberes de esta diversidad de niñas y niños que llegan a nuestras escuelas y no desde la propuesta curricular de las editoriales.

A pesar de ello este modo de pensar tropieza con una dificultad que suelen plantearme algunas personas entre *identidad y diversidad*. Y suelo contestarles que para mí la identidad consiste en un conjunto de creencias, discursos, comportamientos-conductas, actitudes y valores que a lo largo de la historia personal de cada cual (o de grupos humanos) va caracterizándonos y, de este modo, vamos construyendo nuestra coherencia histórica y social que nos distingue de los demás. Sin embargo, la diversidad, yo la considero como la originalidad de mi identidad (mi modo peculiar de ser y actuar) o de las identidades de los grupos humanos. Por tanto, no debemos enfrentar identidad con diversidad. Son dos conceptos que se ayudan y complementan mutuamente.

Hemos venido a este *Encuentro Por la Inclusión* con una manera de pensar, de sentir y de actuar determinada y, espero, que al final de estos cuatro días de reflexión y diálogo nuestra forma de pensar, de sentir y actuar nos oriente a que un mundo mejor es posible y necesario.

En fin, para mí el problema siempre es el mismo la falta de respeto a la diversidad humana. La educación que hemos recibido fundamentada en el miedo a lo diferente, a lo desconocido. ¡Es tan difícil asumir que todos los seres humanos somos diferentes en nuestras características pero iguales en dignidad y derechos! Evitar la discriminación y respetar las diferencias como valor es la principal finalidad de la escuela, ya que respetamos la diversidad como parte de la riqueza de las relaciones humanas. ¡Qué difícil es explicar lo evidente!

## **2ª. PREGUNTA. ¿Qué entiendo yo por educación inclusiva?**

Sabemos que todas las niñas y todos los niños, y toda la juventud, del mundo tienen derecho a la educación. Pero no a una educación cualquiera, sino a una educación equitativa y de calidad. Por eso, antes de exponer mi concepción de educación inclusiva deseo plantear la siguiente cuestión ¿dispone la escuela pública, y en concreto la escuela pública en España, de un modelo educativo equitativo y de calidad que acoja y dé respuesta a todos los niños y niñas independientemente de sus condiciones étnicas, culturales, de religión, procedencia, género o de hándicap? Y si lo hubiese ¿tienen todos los colectivos y todas las culturas las mismas oportunidades u oportunidades equivalentes de aprendizaje?

Hablar de inclusión en educación es hablar de justicia social y, parece lógico, que para construir una sociedad justa y honesta 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 e investigadoras contraigamos el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad y la calidad. La justicia como equidad para atender a la ciudadanía que se encuentra en desventaja en nuestras escuelas (RAWLS, 2002). No hay calidad educativa sin equidad, ni equidad si no se atiende y se respeta a la diversidad. Sólo lograremos que un sistema educativo sea equitativo y de calidad cuando las diferencias sean consideradas un valor y no un defecto y las aulas se conviertan en comunidades de convivencia y aprendizajes. Que es tanto como afirmar que las aulas se conviertan en unidades de apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organice ni individual ni

competitivamente, sino de manera cooperativa y solidaria. Sólo podremos hablar de equidad y justicia social si cambiamos nuestras prácticas educativas de tal manera que nadie se encuentre excluido en nuestras clases. Porque mientras haya un alumno o una alumna en una clase que haya perdido su dignidad, es decir, que no sea respetado como es, ni participe en la construcción del conocimiento con los demás ni conviva en igualdad de condiciones que sus compañeros y compañeras, no habremos alcanzado la educación inclusiva. Esa debe ser la orientación de la práctica educativa en la escuela pública. Esto que digo no es una utopía irrealizable, sino un proyecto moral que nos obliga a quienes nos dedicamos a la educación.

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 capacidades. 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. Sólo así podremos hablar de una escuela que legitima a cada alumno y alumna como es y confía en sus competencias cognitivas y culturales. 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 de la escuela pública. Más aún, 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.

Inevitablemente hablar de inclusión nos lleva a hablar de exclusión. Parece lógico, si deseamos que la escuela pública sea inclusiva, saber cuáles son las causas (barreras) que están originando que no lo sea. En un contexto más amplio sobre exclusión social hemos aprendido que se trata de un proceso estructural y no coyuntural, por el que a determinada ciudadanía se les niega el derecho a participar en las estructuras sociales, políticas, económicas, laborales y también educativas de un contexto concreto (NUSSBAUM, 2006). En este sentido se suele establecer una estrecha relación entre exclusión social y educativa, siendo la primera más general y la segunda más específica. Y lo peor no es que el *apartheid* educativo continúe existiendo, sino que se silencia o suele presentarse como algo inevitable. De ahí que sea necesario hablar de una nueva cultura. Una cultura, imprescindiblemente solidaria, cooperativa y respetuosa con la diversidad. Una nueva cultura no basada en la economía, sino en el desarrollo de la vida democrática. Este sería nuestro punto de apoyo para construir una nueva escuela pública.

En fin, hablar de educación inclusiva me parece una redundancia, porque no puede haber educación sin inclusión. Por eso a mí me gusta más hablar de cómo construir una escuela sin exclusiones o simplemente cómo construir la escuela pública (el valor de lo público<sup>2</sup>). Esa

---

<sup>2</sup> Lo público y lo privado y su triple sentido:

- a) Institucional. ¿A quién pertenecen los centros? Hay colegios pagados por las familias (privados) y pagados por el estado (público). En este sentido los centros concertados también son privados aunque estén subvencionados por el estado. La pertenencia privada del centro anula cualquier atisbo o idea de lo público que se quiera asociar a la institución.
- b) Político ó cívico. ¿A quiénes sirven? Un colegio es público desde el sentido cívico cuando sirve al bien común y, especialmente, a las personas y colectivos más necesitados. Sin embargo, un colegio es privado, desde este mismo punto de vista, cuando sirve al bien particular.
- c) Pedagógico. ¿Qué tipo de educación? Es decir, el derecho a una educación equitativa y de calidad, el derecho a la cultura y al conocimiento de toda la ciudadanía. Para lo cual ha de ser una escuela culta, dialogante, cooperativa, laica, democrática, inclusiva, cívica, equitativa (desarrolla las capacidades de toda la ciudadanía).

escuela que no pone 'candados' a nadie para entrar en ella y recibir la respuesta adecuada a sus peculiaridades. Por tanto, veamos cuáles son las barreras que impiden que construyamos una escuela sin exclusiones, o más concreto ¿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?

### **3ª PREGUNTA. ¿Cuáles son las barreras que están impidiendo construir una escuela sin exclusiones?**

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, Jontiem, 1990) y, simultáneamente, se permiten *Colegios de Educación Especial* y dentro de ellos, *Aulas 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 en las políticas educativas 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 (STOBART, 2010). A pesar de las buenas intenciones del profesorado por denominar a las personas con capacidades diferentes como 'necesidades educativas especiales', más que una ayuda, este 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 capaces 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 'discapacidades' 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 construyen gracias a la cultura, o a la ausencia de la misma, y a la educación. El desarrollo de la inteligencia en los seres humanos no es cuestión de genes, sino de oportunidades y, de modo intencionado, se ha querido confundir inteligencia con Cociente de Inteligencia cuando el CI es una herramienta para clasificar y discriminar a la población, nunca para comprender al ser humano. La inteligencia no es una cosa, sino un proceso. Tal vez, como nos recuerda MATORANA (1994), esté mal formulada la pregunta de saber en qué consiste la inteligencia y lo que debemos preguntarnos es cómo nos hacemos inteligentes los seres humanos. Nadie nace con una cantidad de inteligencia. En contra de lo que nos han enseñado los genes no determinan por sí solos nuestros rasgos físicos y de personalidad (G + E). En lugar de ello interactúan (G x E) en un proceso dinámico y permanente que modula y pule de forma continua al individuo -desarrollo dinámico- (SHENK, 2011). No se es inteligente y por eso disponemos de esta capacidad para aprender, sino que al aprender nos hacemos inteligentes. (G= Genética, E= Entorno)

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 capaces 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 tiene que orientar nuestras prácticas educativas sobre la modificabilidad cognitiva y cultural de nuestras niñas y niños y no subrayar sus incapacidades.

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

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

discriminatorias entre el alumnado (etiquetaje) y pensar que con ello ya se resuelve la situación.

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

Cuando hablamos de convertir las aulas en comunidades de convivencia y aprendizajes queremos decir que hemos de reorganizarlas para que todas las niñas y todos niños tengan las mismas oportunidades u oportunidades equivalentes, de participar en la construcción del conocimiento basado en el aprendizaje dialógico, en el que el mundo de significados depende de la calidad de las interacciones que se produzcan en el aula y de la convivencia que se produzca. La base de la convivencia reside en las ganas que tengamos de compartir cosas juntos 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 establecerán 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).

Entiendo, por tanto la convivencia en el aula, como *'un tender la mano'* y si es aceptada, la convivencia se produce. Es como un deseo de compartir juntos proyectos e ilusiones. Y en este compartir y vivir juntos nos transformamos unos y otros. Ahora bien tender la mano es un acto de confianza porque acepto el convivir con otro. La confianza es el fundamento de la convivencia. Educar es convivir. Es necesario un proyecto educativo que nos enseñe a convivir en libertad y en igualdad/equidad.

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, transformando las dificultades en posibilidades de aprendizaje. 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 éste uno de los primeros factores de discriminación. Hay que buscar el origen de esta discriminación, quizás se encuentre en las metodologías que se desarrollan en clase.

**Segunda:** *El currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en la construcción social del conocimiento a través del aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos (Proyectos de investigación)*

En relación con el currículum hemos de decir que el sistema tradicional se basa, fundamentalmente, en dar información y reglas para aprender dicha información. Por ejemplo, la sociedad selecciona cuál debe ser la composición del material de aprendizaje de cada disciplina (programa representado en el libro de texto) y eso es lo que deben aprender



los discentes para ser considerados personas 'cultas'. El modelo de mundo y las tradiciones culturales ya vienen dadas, la misión de la escuela es transmitir las y los niños y las niñas 'absorberlas' sin más, junto a los instrumentos intelectuales que van 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. 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.

En el Proyecto Roma<sup>3</sup> desarrollamos el currículum escolar de una manera muy diferente a como se suele hacer en las escuelas. Nuestra preocupación es saber *qué* debe aprender nuestro alumnado y *cómo* debemos enseñarlo. Este es nuestro sentido del currículum escolar y, para nosotros, esto no es sólo una cuestión académica sino ética, porque no tiene que ver sólo con los contenidos, sino, también, con lo que nos vamos configurando a través de los mismos y cómo vivimos todo este proceso, porque en las clases no sólo se aprenden unos contenidos sino un modo de convivir (MATURANA, 1994). Por eso, no es ingenuo ofrecer unos contenidos u otros ni un modo de construirlos u otro, porque ello va configurando nuestra personalidad. De ahí que afirmemos que la doble finalidad de la escuela sea *aprender a pensar y aprender a convivir* a través de los sistemas de comunicación, de las normas y valores que establezcamos en nuestras clases (LÓPEZ MELERO, 2018)

**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 (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, aunque el alumnado que 'no ofrezca dificultades' (si es que éste existe) sea un soporte importante para aquellos que sí las tengan. Toda el aula se convierte en una unidad de apoyo. Es decir, en una escuela sin exclusiones se requiere de una organización cooperativa de acuerdo a la diversidad de aprendizajes del alumnado (modelo competencial), creándose una nueva cultura en el aula donde el alumnado deja de ser un consumista de conocimientos,

---

<sup>3</sup> El Proyecto Roma, como experiencia de educación en valores, es un modelo de desarrollo humano y surge con una doble finalidad: por un lado, aportar ideas y reflexiones sobre la construcción de una nueva teoría de la inteligencia que no discrimine a nadie, considerando las diferencias humanas como valor y no como una lacra social y dos, pretende cualificar los contextos familiares, escolares y sociales desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía personal, social y moral.

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 una comunidad crítica de convivencia y aprendizajes.

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

Educar, desde los principios del Proyecto Roma, es enriquecer la competencia de reflexión y acción del alumnado, a través de los sistemas de comunicación, de las normas y valores, de manera cooperativa y solidaria. O como bien dice MATURANA (1994), 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 aprendizajes para que alumnado y profesorado, conjuntamente, lleguen a ser ellos mismos a través del actuar en convivencia.

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 sobre 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.

El profesorado es pieza fundamental para el cambio en las escuelas. En una escuela democrática el papel del docente no puede seguir siendo 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 sus aulas, 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 y McTAGGART, 1988).

El docente en el sistema tradicional desempeñaba tres funciones: ejercer como catalizador o transmisor del material de aprendizaje, evaluar el progreso y los aprendizajes del alumnado 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 pueden 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.

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 discursos, 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. Y ello se ha producido porque el profesorado ha recuperado su dignidad volviendo a tener respeto a si 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 contextos 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.

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

Según las investigaciones consultadas y según nuestra propia experiencia, el factor más decisivo de un sistema educativo radica en la calidad de los docentes (Informe McKINSEY, 2007). Esta calidad viene determinada por desarrollar su labor de manera cooperativa y no individual, como ha argumentado HARGREAVES y FULLAN (2014) lo que permitirá generar la formación de capacidades profesionales docentes de gran valor para la escuela como la manera más adecuada y eficiente de alcanzar la excelencia educativa para todo el alumnado.

Esta formación se ha de iniciar en la universidad, donde tienen que aprender modelos teóricos y prácticas inclusivas. Hemos de afrontar una formación inicial y permanente en estrategias educativas y metodológicas, así como en actitudes y valores hacia la diversidad que le provea de la competencia pedagógica suficiente como para saber dar respuesta a todos los niños y a todas las niñas de una clase. Un profesional científicamente formado con una adecuada formación teórico-práctica y práctico-teórica que sepa transformar las dificultades en proyectos educativos. Un profesional docente-investigador.

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

Necesitamos una educación en valores cuya finalidad sea formar una ciudadanía responsable y ésta no puede ser una labor única y exclusiva del profesorado, sino que debe ser una tarea compartida entre las familias, el profesorado y los demás agentes educativos (ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, etc. ) máxime cuando se trata de la educación inclusiva. 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. Aprenderemos 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 define una

situación democrática son la libertad, que genera la virtud de la tolerancia, y la igualdad que produce la solidaridad entre todos y todas. Por eso, la convivencia en la escuela y la educación inclusiva es una oportunidad única para la libertad y la igualdad, es decir, para la construcción de la democracia.

La democracia no puede ser una entelequia para camuflar la ideología, sino un instrumento para construir un mundo mejor. La ideología es el conjunto de creencias y comportamientos que van marcando el camino de nuestras vidas. La conciencia de vivir por los demás y el sentido de la inclusión es el verdadero sentido de la democracia. En síntesis podemos ver la figura 2.



Figura 2. Elaboración propia

Por lo expresado hasta aquí si queremos construir una escuela pública que sea culta, inclusiva, pacífica, democrática y justa precisamos de una nueva forma de pensar, de comunicar, de sentir y de actuar del profesorado. Desde nuestro punto de vista apuntaríamos las siguientes estrategias para ayudar en la construcción de esa nueva escuela pública:

**Primero: Una nueva forma de pensar**

- 1ª Estrategia: *Devolverles a todas las niñas y niños, y también a los jóvenes, el deseo de aprender, si lo han perdido.*
- 2ª Estrategia: *Repensar la formación inicial y permanente del profesorado. Aprender a aprender y aprender a enseñar*
- 3ª Estrategia: *Elaborar un Proyecto Educativo de Centro*
- 4ª Estrategia: *Construcción social del conocimiento (Proyectos de investigación)*

**Segundo:** Una nueva forma de conversar

5ª Estrategia: *Grupos Heterogéneos y Aprendizaje Cooperativo (Aprendizaje dialógico)*

6ª Estrategia: *El diálogo y el trabajo cooperativo entre los profesionales del centro.*

**Tercero:** Una nueva forma de sentir

7ª Estrategia: *El aula como comunidad de convivencia y aprendizajes*

8ª Estrategia: *El aula como unidad de apoyo y el apoyo dentro el aula*

9ª Estrategia: *El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho*

**Cuarto:** Una nueva forma de actuar

10ª Estrategia: *Cohesión con el equipo directivo, con el profesorado y las familias*

11ª Estrategia: *La evaluación como aprendizaje y no como calificación ni examen*

12ª Estrategia: *El compromiso con la acción. La docencia es un vivir en el compromiso permanentemente. Nuestra profesión es una actividad moral.*

**4ª PREGUNTA. ¿Es posible construir una sociedad inclusiva?**

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 la ciudadanía y donde el reconocimiento de la diversidad humana esté garantizado como elemento de valor y no como lacra social. La educación inclusiva es una oportunidad para humanizarnos. La sociedad inclusiva no está construida. Hay que construirla.

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 ese deseo por un mundo mejor. En ese sentido soy utópico ¿acaso es posible una educación en valores desvinculada de una dimensión utópica? Educación, ética y política son los tres vértices de esa figura de sociedad democrática participativa que es necesario construir en la perspectiva de un nuevo humanismo donde los valores fundamentales sean la libertad y la igualdad/equidad.

La utopía no puede morir. Si así fuese tendríamos que admitir con Roa BASTOS: “que si la utopía muere, la raza humana está maldita para siempre”. El concepto de utopía va unido a la idea de la construcción de un mundo mejor, de una sociedad mejor y de los cambios y transformaciones necesarios para conseguirlo. Siempre expresa un ideal de cambio hacia algo nuevo y mejor. Si se secan los manantiales utópicos, la vida de los seres humanos se transforma en un desierto donde sólo florecerían el conformismo, la apatía, la trivialidad y el oportunismo: la deshumanización humana. Hoy más que nunca hay que recordar las palabras de Oscar WILDE: “El mapa que no contenga el país de la utopía no merece una mirada” (WILDE, 1985).

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 consideradas socialmente como “diferentes” y convivir con las culturas minoritarias. ¿De qué manera? De aquella que me ha hecho a mí crecer como persona.

Quiero terminar este escrito recordando unas palabras de Eduardo GALEANO, quien contaba que estaba con un amigo suyo, Fernando BIRRI, un tipo encantador, 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 unos estudiantes en Cartagena de Indias, en Colombia, cuando

uno de ellos le preguntó a Fernando para qué sirve la utopía. BIRRI le respondió: “¿Para qué sirve la utopía? Es una pregunta que yo me hago todos los días, yo también me pregunto para qué sirve la utopía. Porque 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

- AISCOW, M. (2008): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Ed. Narcea. Madrid
- BARTON. L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- CORTINA, A (2017): *Aporofobia. El rechazo al pobre: un desafío para la sociedad democrática*. Barcelona: Paidós
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DELORS, J. y otros (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid. Santillana/UNESCO
- EISLER, R. (1994): *El Cáliz y la Espada. La alternativa femenina*. Madrid. Cuatro Vientos
- Martínez de Margúa.
- 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.
- HABERMAS, J. (1987a). *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Madrid: Taurus
- HABERMAS, J. (1987b). *Teoría de la Acción Comunicativa II*. Madrid: Taurus
- HARGREAVES, S y FULLAN, M (2014): *Capital profesional*. Madrid. Morata
- JOHNSON, D.W, JOHNSON, R. y HOLUBEC, E.J.(1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- KEMMIS, St. y R. McTAGGART. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- KOZULIN, A. (2001). *La psicología de Vygotsky*. Madrid. Alianza. Editorial.
- LOMCE: *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*. Ministerio de Educación, de 9 de diciembre, 8/2013. Madrid de Publicaciones del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004): *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga. Aljibe
- LÓPEZ MELERO, M. (2018): *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- LURIA, R.A., LEONTIEV, A. N. VYGOTSKY, L (1986): *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal
- MATURANA, H. (1994). *El sentido de la humano*. Dolmen. Santiago de Chile.
- MONTAIGNE, Michael de (2007). *Los ensayos (según la edición de 1595 de Marie de Gournay)*. Prólogo de Antoine Compagnon. Edición y traducción de J. Bayod Brau. Colección Ensayo 153. 1738 páginas. Quinta edición. Barcelona: El Acantilado.
- NUSSBAUM, M.(2006): *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona. Paidós.
- ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Paris, 10 de diciembre de 1948.
- ONU. Convención de los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989. Paris.
- PROUST, M. (1997): *En busca del tiempo perdido*. Madrid. Alianza.
- RAWLS, J . (2002): *Justicia como equidad*. Madrid. Tecnos
- SARAMAGO, J. (2000). *La caverna*. Madrid: Alfaguara.
- SEN, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid. Taurus
- SHENK, D (2011): *El genio que todos llevamos dentro. Por qué todo lo que nos han contado sobre genética, talento y CI no es cierto*. Barcelona: Ariel.
- STOBART, G. (2010): *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata

TOMASELLO, M (2010): *¿Por qué cooperamos?* Kaz Editores. Madrid  
TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes*. Madrid. PPC.  
UNESCO, (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Documento de Referencia Cuadragésima Octava Reunión, Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra del 25 al 28 de noviembre de 2008.  
VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.  
WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona. Paidós.  
YOUNG, I.M (2012): *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata

Prof. Dr. D. Miguel López Melero  
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar  
Universidad de Málaga  
e-mail: [melero@uma.es](mailto:melero@uma.es) y [miguel.lopez.melero@proyectoroma.es](mailto:miguel.lopez.melero@proyectoroma.es)