

¿POR QUÉ *JORGE* NO PUEDE IR AL MISMO COLEGIO QUE SU HERMANO? UN ANÁLISIS DE ALGUNAS BARRERAS QUE DIFICULTAN EL AVANCE HACIA UNA ESCUELA PARA TODOS Y CON TODOS

Gerardo Echeita Sarrionandia

1. UNA ANÉCDOTA, PARA HACERNOS PENSAR

La pequeña anécdota que les quiero contar, a modo de introducción, es una historia verdadera, aunque no así el nombre de su protagonista, que para la ocasión ha sido sustituido por el de *Jorge*, uno de los pocos nombres de varón que se encuentra en la mayoría de los países de nuestro entorno y valeroso caballero donde los hubiere. La reflexión inicial tampoco es, ciertamente, original y la profesora Arnaiz (2003), recoge en su trabajo una cita de Wessels (1992) que, en buena medida, también ha sido el desencadenante de los análisis que quisiera compartir con Vds. La cita era la siguiente:

“El muro de Berlín ha caído, Nelson Mandela ha sido puesto en libertad pero Moly no asiste todavía a la escuela de su barrio”

(Arnaiz, 2003, pág. 171)

En mi caso el protagonista, “*Jorge*”, es un niño de 8 años y medio de edad y tiene un hermano de 10, buen estudiante al que le encanta el baloncesto y el deporte en general. Este acude a un colegio concertado laico con una acreditada reputación de ser, desde hace tiempo, un centro innovador en lo educativo, participativo y con fama de hacer de la educación en valores una de sus señas de identidad. Los padres de *Jorge* tienen ambos estudios superiores y son profesionales bien reconocidos en sus respectivos trabajos. Coincidimos con ellos, no hace mucho, por las sierras salmantinas, en una salida de fin de semana de familias amantes de la naturaleza. *Jorge*, por su parte, es un niño muy sociable, que no se pierde ninguna de las excursiones a las que acuden regularmente sus padres, al tiempo que me pareció un niño inteligente que disfrutaba aprendiendo cosas nuevas. No faltaron oportunidades para dejarnos constancia de que podía ser testarudo como el que más y agotador cuando quería ver satisfechas sus necesidades o deseos pero, terminada la salida, no creo engañar a nadie si afirmo que había sido uno más del grupo y había participado y convivido con sus iguales y con el resto de los adultos sin mayores diferencias. Reconozco que de no ser porque *Jorge* es un niño con síndrome de Down, seguramente no me hubiera interesado especialmente por sus circunstancias.

En un momento de relajo estuve hablando con su padre a quien, por otra parte, acababa de conocer y la curiosidad profesional me pudo lo suficiente como para preguntarle algo que ya intuía: *¿a que colegio va Jorge, porque no va al mismo colegio que su hermano, o me equivoco?* No, *Jorge* no iba al mismo colegio que su hermano que, primera reflexión, no parecía ser tan “innovador” como para conseguir que ambos hermanos pudieran acudir cada mañana del curso escolar al mismo centro. No me dejó mucho menos inquieto la duda sobre el alcance y profundidad de los valores que allí se enseñan con relación al respeto hacia la diversidad humana de la que, por lo que a personas como *Jorge* compete, me imagino que solo tendrán conocimiento por documentales, libros o historias particulares. La segunda información que me ofreció su padre no fue menos triste para mí (¡y qué

decir para ellos!); después de llevar a su hijo a un centro ordinario “de integración” durante cuatro años, habían tomado la decisión de cambiarlo a uno de educación especial:

“Mi mujer y yo apoyamos y optamos por “la integración” de todo corazón para nuestro hijo, pero para nosotros ha sido un fraude en términos del apoyo que le han brindado y de cómo han llevado su escolarización; aunque el centro hacía todo lo que razonablemente podía, lo cierto es que no nos sentíamos satisfechos, así que después de cuatro años de ansiedad y preocupación tomamos la decisión de cambiarlo y este año es la primera vez que estamos tranquilos y felices porque vemos bien a nuestro hijo. No sabemos que pasará dentro de unos años pero, hoy por hoy, nos basta con verle contento y progresar”

Créame si les digo que desde ese día las palabras de esos padres han estado recurrentemente en mi cabeza haciéndome reflexionar y ordenar mis ideas y conocimientos sobre las razones que puedan explicarnos hechos tan lamentablemente cotidianos como que nuestro protagonista no pueda ir al mismo colegio que su hermano y que tampoco quieran sus padres que vaya a uno de los llamados, no sin eufemismo, “centro de integración”. Una y otra vez han ido y venido las mismas preguntas: ¿cuál es la naturaleza de ese “problema”?; ¿es un “problema” de falta de conocimientos didácticos lo que hace tan aparentemente difícil que *Jorge* y su hermano puedan ir juntos a un mismo colegio, al menos durante su escolarización obligatoria?; ¿qué hace que un centro “ordinario” se muestre incapaz de llevar a cabo una “proeza” como la que evitaría que esos padres tengan todas las mañanas que replicar el título de aquella película: ‘tu a Boston (con un hijo) y yo a California (con el otro)’?; ¿será acaso un problema “moral”, de forma que “es por su bien” por lo que seguimos con estos esquemas de segregación y exclusión escolar?.

Son las respuestas a estas preguntas las que, como les decía al inicio, quisiera compartir con Vds. no sin animarles también a que intenten ver en este *Jorge*, el caso de otros muchos niños y niñas, adolescentes y jóvenes que viven experiencias parecidas de exclusión escolar, más o menos explícitas (en centros, aulas o grupos “especiales”), o encubiertas (dentro de las aulas “ordinarias” pero, a veces, peores que las primeras), y sea por razones de capacidad, procedencia, lengua, origen social o cualquier otra.

2. ALGUNAS BARRERAS QUE LIMITAN EL AVANCE HACIA UNA ESCUELA PARA TODOS Y CON TODOS

La primera duda que debemos despejar es que la cuestión que estamos planteando no es un problema de *Jorge*. Esto es, no se trata de algo que tenga que ver con el hecho de que, como ocurre en este caso, sea un alumno con síndrome de Down, o porque tuviera otra discapacidad, como tampoco lo sería por el hecho de que fuera muy capaz o porque fuera inmigrante o porque no hablara la lengua de acogida de la comunidad en la que vive. Esta no es una cuestión “individual”, o una “tragedia personal”, sino el resultado de una relación social en la que entran en juego y **en interacción** las características de cada persona/alumno y las del contexto social/escolar en la que aquel se desenvuelve. Si *Jorge* no puede ir al mismo colegio que su hermano no es por lo que él es y hace o puede dejar de hacer, sino porque el contexto escolar en el que de forma “natural” debiera desenvolverse –la escuela de su barrio, como en el caso de Moly–, el sistema educativo en la que aquella se enmarca y la sociedad en la que vive, está llena de “**barreras**” de muy distinto tipo que impiden su aprendizaje y participación en condiciones de igualdad (Booth y Ainscow, 2000):

“El uso del concepto “barreras al aprendizaje y la participación”, para definir las dificultades que el alumnado encuentra, en vez del término “necesidades educativas especiales”, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y a la discapacidad.

Este modelo que aquí se presenta, contrasta con el modelo clínico en donde las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.”

(Op. cit. pág. 22)

Comprender esta dependencia de las personas con discapacidad de los factores sociales en los que se desenvuelven y con los que interactúan desde sus condiciones personales, nos permite apreciar que, cuando el entorno social que les rodea se hace accesible físicamente, se muestra respetuoso con su diferencia y se moviliza –a través de políticas precisas y coherentes–, para prestar los apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se “diluye” y tan solo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad. Por el contrario, cuando su entorno se encuentra plagado de “barreras” (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas, etcétera), que dificultan el acceso, el aprendizaje o la participación, la discapacidad “reaparece” para mostrarnos el camino que nos queda por recorrer.

“Es posible mirar al movimiento por la inclusión como esas “disclosing tables” que utilizan los dentistas.¹ Intentar integrar a alumnos con necesidades y conductas educativas desafiantes, nos dice mucho acerca de nuestros centros escolares en términos de su falta de imaginación, de que están poco equipados, de que se sienten poco responsables de sus actuaciones y, en definitiva, de que son simplemente inadecuados. La plena inclusión (“full inclusión”), no crea estos problemas, sino que muestra donde están los problemas. Los alumnos que se sitúan en los límites de este sistema, nos hacen dolorosamente partícipes de lo limitado y constreñido de estos. La plena inclusión no hace sino revelarnos la manera en la cual el sistema educativo debe crecer y mejorar para dar adecuada respuesta a las necesidades de tales alumnos”

(Sapon-Shevin, 1996., pág. 35)

Llegados a este punto tal vez sería más que suficiente con que yo les animara a revisar detenidamente el *Index for Inclusión* elaborado por Booth y Ainscow (2000) y que, si son docentes, se aplicaran a tratar de utilizarlo en su centro como guía para evaluar su propia situación respecto a las barreras que pueden existir en ellos y que impidan o dificulten la participación y el aprendizaje de determinados alumnos, con vistas todo ello, a poner en marcha planes de mejora para avanzar hacia una *educación más inclusiva* (Parrilla, 2002; Echeita y Sandoval, 2002). Esa es, por otra parte, la principal intención que nos ha movido a quienes hemos realizado una primera traducción y adaptación al castellano de la citada obra (Sandoval, M; Lopez, M.L.; Miquel, E; Durán, D.; Giné, C; Echeita, G., 2002), y la de quienes entre nosotros están haciendo lo propio para traducirla y adaptarla al catalán y al euskera, de momento.

Lo que si quiero es continuar con esta línea argumental y, en este sentido, seguir centrando la atención en algunos obstáculos o barreras que tiene el sistema educativo, visto desde su capacidad para ofrecer una enseñanza a la vez comprensiva y atenta a la diversidad de necesidades del alumnado. A este respecto me parece importante resaltar que superar esta *visión o perspectiva individual* que tanto ha condicionado la acción educativa en todos los centros escolares es, a mi juicio, la primera y principal barrera que debemos reconocer para albergar la esperanza de que un día *Jorge* pueda ir a la escuela con su hermano. Superar esa mirada *esencialista* y adoptar la perspectiva social que nos

¹ Se trata de unas tabletas que al ser chupadas colorean la boca del paciente resaltando los lugares en los que no se ha producido un buen cepillado y, por lo tanto, donde hay mayores riesgos de aparición de placa y de infecciones.

proponen, entre otros, Booth y Ainscow (2000), nos haría concentrarnos en actitudes, hechos, procesos y decisiones que afectan a las políticas y a las prácticas educativas que “*nosotros*” –Vd., yo, aquel, estos, su centro, mi centro y su administración educativa– aplicamos rutinariamente, las cuales, aún siendo difíciles de cambiar, pueden ser en algún momento removidas y sustituidas por otras que propicien una educación para todos y con todos. Y ello es esperanzador, porque cómo apunta González Lucini en el prólogo de Bazarra, Casanova y García Ugarte (2004) “*siempre existe la posibilidad de lo posible*”. De esa forma podríamos conseguir también que aquellos que como nuestro Jorge no son sino las “*víctimas*” de un sistema educativo que no estaba pensado para acogerles en igualdad, deje de considerarlos los principales “*culpables*” de que no puedan estar con sus iguales en un mismo colegio.

Puesto sobre el tapete que la naturaleza del problema que nos convoca a la reflexión no es individual sino *social*, esto es, que nos implica a todos, cabría también preguntarse si la dificultad de la tarea tiene que ver con el hecho de que no dispongamos de conocimientos didácticos, educativos, o recursos suficientes. Ciertamente no deja de ser una pregunta que debiera producimos, en el fondo, vergüenza o cuanto menos rubor, puesto que nunca como hoy hemos tenido tantos conocimientos psicopedagógicos y tanta capacidad para compartirlos.

Ahora bien, aquí tenemos otro obstáculo claro relativo, en este caso, a la distancia entre el conocimiento disponible a partir de la gran cantidad de investigación que hoy se realiza y lo que luego somos capaces de trasladar a la práctica más cotidiana, así como del desigual esfuerzo que ponemos en una empresa y en otra. Esta una barrera que especialmente nos debería hacer pensar a quienes, en mayor o menor grado, hacemos de la investigación y de la formación una parte de nuestra labor profesional. El sentido u orientación de esa investigación, su metodología, el papel que en ella debería tener el propio profesorado o los trabajos de difusión de la misma no son cuestiones baladíes con relación a lo que ahora estoy planteando, sino más bien temas nucleares a la hora de pensar en como hacer posible una *educación más inclusiva*, esa que permitiría a nuestra familia de referencia ver satisfecha una de sus más íntimas aspiraciones (Ainscow, 2002).

Curiosamente ese parece ser el mismo problema que experimentan varios ámbitos de la medicina, disciplina en la que tanto nos hemos mirado los educadores. Véanse, si no, los recientes comentarios del renombrado cardiólogo Valentí Fuster al respecto de los problemas cardíacos:

“La segunda paradoja que veo es que la investigación va tantas millas por delante de su aplicación que, por mucho que descubramos, no podemos aplicarlo clínicamente. Una de las grandes frustraciones que tengo como científico es estar en medio de la revolución del genoma humano, mientras veo que no tratamos ni siquiera de la forma más primitiva a los enfermos con factores de riesgo cardiovascular...” “Si quiere verme estimulado, hableme de investigación. Si quiere verme reflexionar sobre nuestras verdaderas obligaciones, hableme de prevención...” La ciencia ha avanzado de manera milagrosa en los últimos diez años, pero la enfermedad cardiovascular está aumentando. Hay algo que no estamos haciendo bien”

(El País, martes 22 de julio de 2003, página 25)

Yo me pregunto, parafraseando las palabras del doctor Fuster, ¿qué estamos haciendo mal en el sistema educativo, que no somos capaces de hacer que Jorge pueda ir con naturalidad al mismo colegio que su hermano, aprender, participar en la vida escolar y ser considerado parte de un “*nosotros*”, de su comunidad y su cohorte de iguales? (Booth y Ainscow, 1998).

Es verdad, por otra parte, que la naturaleza de los “*problemas*” educativos no es tal que se resuelvan simplemente, con la aplicación rigurosa de una determinada “*técnica*” (Schön, 1987), ni que sea fácil trasladar, sin más, todo ese caudal de conocimientos disponibles. Los problemas educativos

son complejos, inciertos, sometidos frecuentemente a situaciones de “conflicto de valor”, imprevisibles en muchas ocasiones y simultáneos con otros problemas y, a la hora de la verdad, “casos únicos” y poco generalizables. Por lo tanto, necesitamos, como nos recuerda Gimeno Sacristan (2000), haciéndose eco de los análisis de Lotan (Cohen y Lotan, 1997), una “*pedagogía de la complejidad*”, refiriéndose con este término a;

“Una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras”

(Gimeno, 2002, pág. 34)

Pero aunque está por consolidarse esa “*pedagogía de la complejidad*”, solo habría que acercarse a cualquiera de las bases documentales disponibles –y accesibles por Internet desde nuestra casa–, para tener elementos más que suficientes, relativos a los distintos planos de la organización y la acción educativa, con los que estar pertrechados para hacer frente a ese “gran problema” que, simbólicamente, representa en este texto la escolarización de *Jorge*. Que todavía hoy estemos sin alcanzar una solución al mismo es difícil de encajar cuando, por otra parte, como sociedad estamos asistiendo a un desarrollo científico de una envergadura tal que nos permite desde comprender el genoma humano hasta viajar a Marte. Respecto a los recursos, es evidente que el problema no es tanto que estemos hablando de una empresa “inaccesible” por sus costes, cuanto los criterios políticos y los canales de participación en las decisiones, en función de los cuales se priorizan unos determinados gastos y no otros. Con que facilidad se asumen, por ejemplo, gastos millonarios en infraestructuras y con que cicatería se acomete siempre la elaboración de los presupuestos educativos.

Cabría preguntarse si, en el fondo, lo “**mejor**” para *Jorge* es la opción que sus padres finalmente han elegido, por cuanto a la larga sea la más beneficiosa para él, algo que, sin embargo, no termina de cuadrar con los datos tan negativos que los estudios disponibles reflejan respecto a la integración social y laboral² de las personas con discapacidad, ni con las reiteradas manifestaciones que lo adultos con discapacidad vienen realizando a favor de su plena inclusión en la educación escolar como vía imprescindible para su inclusión en la sociedad (Declaración de Madrid, 2002) .

3. PROMOVER Y MANEJAR EL CAMBIO QUE *JORGE* NECESITA

Que tengamos conocimientos y experiencias disponibles para saber cómo hacer posible una escolarización en la que atender a la diversidad del alumnado sin recurrir a la exclusión de algunos de ellos, *no quiere decir que sea fácil, ¡ni mucho menos!*, *cambiar la realidad escolar que tenemos*. Como nos han hecho ver Tyrack y Tobin (1994) y nos recordaban recientemente Hargreaves y Fink (2002), cambiar la “*gramática escolar*” resultante de la institucionalización de las prácticas escolares al uso es extremadamente difícil:

“Muchas prácticas antiguas, como las escuelas graduadas, la escuela secundaria dividida por asignaturas, la asignación de estudiantes a unos u otros grupos según sus aptitudes y la enseñanza didáctica, centrada en el maestro o profesor, son ejemplos de políticas y prácticas que han estado

² Según datos del Instituto Nacional de Estadística de España, que se encuentran en un anexo de la *Encuesta de Población Activa* (EPA) del segundo trimestre de 2002, solo una de cada tres personas con discapacidad trabaja. El dato contrasta con la tasa de actividad de los hombres y mujeres sin discapacidad, cuya tasa de actividad es del 70%, lo que muestra que la tasa de paro de las personas con discapacidad es un 40% superior a la de quienes no tienen ese problema. Ver información de *El País*, del 05/08/03, pág. 20.

institucionalizadas durante largos períodos de tiempo y han entrado a formar parte de la “gramática” de la escuela (Tyrack y Tobin, 1994). La persistencia de esa gramática y de las ideas que todo el mundo tiene acerca de cómo deben funcionar realmente las escuelas como instituciones, ha hecho una y otra vez, excepcionalmente difícil institucionalizar otros cambios, innovaciones o reformas que se opongan a la gramática establecida”

(Hargreaves y Fink, 2002, pág. 17)

En efecto, ¡que difícil es asimilar una *nueva gramática!*, como seguramente saben bien quienes hayan tenido que aprender el euskera como segunda lengua por no ser esa su lengua materna. Como difícil parece que les resulta a muchos pensar, por ejemplo, que puede haber un esquema docente que no sea el de un profesor o profesora por cada grupo de alumnos. Esto es, ¿por qué vemos con total naturalidad que en un grupo de educación infantil, al menos en determinados períodos del curso y momentos del día haya más de un educador en el aula para hacer frente a la diversidad de necesidades y atenciones que requieren los niños y niñas a esas edades y sin embargo pasados los seis años y hasta la universidad sea un *axioma gramatical*, el de “un profesor por grupo, *caiga quien caiga*”? ¿por qué le cuesta tanto a la administración y a cierto profesorado de secundaria abandonar la *gramática* de las áreas independientes, cuando las experiencias ajenas (Darling-Hammond, 1997) y las propias –como se ha venido haciendo entre nosotros con los Programas de Diversificación Curricular (AA.VV., 2000; Martín, 2000)– avalan la bondad de planteamientos más globales, tipo “ámbitos de conocimiento” y, por lo tanto, menos profesores por grupos, más oportunidades de trabajo tutorial con los alumnos y más capacidad para atender a la diversidad de necesidades?.

De nuevo me permito emplazarles a revisar el *Index for Inclusión*, como guía para revisar pausadamente elementos nucleares de esa *gramática* que también hemos aprendido y que, sin embargo, ahora quisiéramos cambiar porque –simbólicamente hablando– queremos trasladarnos a un nuevo territorio –*una escuela para todos*– donde la lengua que manejamos y su gramática apenas nos sirve.

En cualquier caso y hablando en términos globales, resulta determinante poner de manifiesto el carácter de barrera de primer orden que tiene en esa gramática escolar la configuración organizativa de nuestros centros (Skritic, 1991), de modo que, las más de las veces, resultan “*burocracias organizativas*” o meros “*agregados*” (Fernández Enguita, 1999), a las que deben plegarse las necesidades de los alumnos, cuando lo suyo debiera ser lo contrario, esto es, estructuras *adhocráticas* capaces de hacer frente a las demandas de flexibilidad, innovación, apertura y cooperación que requiere *la pedagogía de la complejidad*, esa que aspira a atender a la diversidad del alumnado en condiciones de igualdad y sin recurrir a la exclusión.

Son muchos los elementos que podríamos revisar, pero permítanme, como ejemplo, algunas reflexiones en torno a la cuestión del *tiempo escolar* como uno de los elementos de esa organización que deberían ser objeto de cambio. Tiempo para los profesores y un “*tempo*” distinto para facilitar el aprendizaje de alumnos diversos. Es impensable una *pedagogía de la complejidad* sin un tiempo para el trabajo conjunto del profesorado que permita pensar y planificar juntos, reflexionar sobre los problemas de sus respectivos grupos o alumnos y de vez en cuando estar en las clases de los demás, apoyando el aprendizaje entre sí y aprendiendo mutuamente de sus experiencias. La “*perspectiva individual*” a la que antes aludía reaparece en este plano cuando caemos en señalar las características de algunos alumnos como elementos responsables de sus dificultades para aprender, al tiempo que miramos para otro lado cuando reconocemos el pobre aprovechamiento que se hace de las horas de exclusiva, de las reuniones de departamento o de las comisiones de coordinación pedagógica.

Desde el punto de vista del *tempo* de aprendizaje de los alumnos y ahora que algunos se cuestionan la estructuración por ciclos de la enseñanza, no está de más recordar, como hace Gimeno Sacristán (2000), que:

“La idea de ciclo combate la taylorización del currículum y del tiempo escolar, frena los efectos perniciosos de la tendencia a la especialización de los profesores, da acogida a ritmos diferentes de aprendizaje y resta oportunidades a la proliferación de controles selectivos y jerarquizadores. Aquí se abre una camino fecundo a la igualdad de oportunidades, acogiendo a poblaciones escolares que no hay que seleccionar en la educación obligatoria”

(Op. cit. pág. 31)

Sean nuestros sencillos “ciclos” o sean otros de más calado y envergadura, como los que se proponen en las “*escuelas plurales*” de Belo Horizonte, Brasil (Caldeira, 2002)³, lo fundamental sería comprender que es la formación de los educandos y no los contenidos escolares, lo que debería convertirse en el eje de la organización del trabajo escolar.

Por otra parte, para intentar cambiar esa *gramática* debemos albergar, al menos, la duda de que lo que hacemos es erróneo, insuficiente, o que puede ser planteado de forma distinta a como venimos haciéndolo; “*loada sea la duda*” que decía Bertol Bretch. Por ejemplo es muy difícil que el profesorado de un centro se cuestione la forma “tradicional” de prestar apoyo a los alumnos con más dificultades –por lo general en pequeños grupos fuera de su aula de referencia–, cuando creen firmemente que ese es el mejor procedimiento y ponen todo su empeño en ello pero, al mismo tiempo, no permiten que nada ni nadie cuestione su propio parecer. De ahí que la complacencia con lo que se tiene y la evitación de los mecanismos que pueden ayudar cuestionar o revisar críticamente la práctica docente son otras de las barreras que limitan el cambio.

Seguramente es cierto que, como señala Escudero (2002), aunque disponemos de un gran cantidad de conocimiento sobre los procesos de cambio educativo (AA. VV, 2002), y sobre todo lo que conlleva la eficacia de la mejora escolar (Murillo, 2004), estos no dejan de producirnos *un sabor un tanto agridulce* por cuanto se observa lo limitado de tantos y tantos esfuerzos de reforma acometidos en los últimos años. No obstante, sigue siendo cierto que los cambios exitosos siempre son el resultado de una inteligente combinación de “**presión más apoyo**”. Sin un cierto grado de *presión*, la tendencia de las organizaciones y las personas es a la *homeostasis*, a la conservación de actitudes, normas y formas de ser o comportarse. También es cierto que una presión que se perciba como amenazadora o desestabilizadora en extremo puede provocar un reacción de mayor resistencia al cambio o de “*balcanización*” de las organizaciones (Fink y Stoll, 2000)

A este respecto podríamos decir que el primer elemento de presión para el cambio es la necesidad, lo que nos recuerda al refrán de que “*la necesidad mueve el ingenio*”, en el sentido de reconocer que suelen ser los centros en peores o más precarias circunstancias desde un punto de vista sociocultural y los que soportan dinámicas más negativas los más proclives a iniciar procesos de mejora.

Por otra parte, entre los mecanismos que podrían cumplir esa función de ariete estaría, sin lugar a dudas, la generalización de una adecuada política de “*evaluación de centros*” que ayudara a escuelas, colegios e institutos, no tanto a rendir cuentas de su trabajo, cuanto a facilitarles

³ La enseñanza obligatoria o “fundamental” se organiza en tres ciclos de tres años: el ciclo de la infancia (de 6 a 8-9años), el ciclo de la preadolescencia (de 9 a 11-12años) y el ciclo de la adolescencia (de 12 a 14-15años). El ciclo es comprendido como un tiempo de formación continuo, que no puede ser fragmentado o subdividido en años, fases o etapas.

internamente el conocimiento de los resultados de sus alumnos y de todos aquellos aspectos de su organización y funcionamiento susceptibles de mejora (Marchesi y Martín, 1998). Mi experiencia como consultor de un instituto de evaluación me permite poner de manifiesto la gran renuencia de muchos colegios e institutos a llevar a cabo este tipo de evaluaciones, así como la ausencia generalizada –salvo excepciones– de políticas educativas que las propiciaran.

A mi modo de ver, también actuaría en la misma dirección de “*presión para el cambio*”, la revisión de los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la dirección y gobierno de los centros escolares, en el sentido de superar los esquemas al uso, cuya representatividad es más formal que otra cosa, como ocurre, seguramente, con muchos de los actuales Consejos Escolares de los centros. Se trataría de avanzar hacia modelos más “participativos” donde realmente se implique toda la comunidad en la elaboración, puesta en marcha y revisión de sus proyectos educativos. Me refiero, en definitiva a mecanismos próximos a lo que vemos ya en funcionamiento en esa red de ciudades con “*presupuestos participativos*” y que, poco a poco, va extendiéndose por todo el mundo. Nada de esto, dicho sea de paso, aparecía en la LOCE (*Ley Orgánica de Calidad de la Educación*, en este momento paralizada por el reciente cambio de gobierno en España), sino más bien lo contrario, esto es, transformación de los Consejos Escolares en meros órganos consultivos, lo cual, sin duda alguna, debe ser denunciado como un hecho de enorme preocupación si realmente se quiere avanzar hacia una educación de calidad para todos.

Vinculado también a las cuestiones relativas a la dinámica de los procesos de cambio escolar, hay que señalar como una indudable barrera la actitud que, por lo general, se vive en el mundo educativo hacia la dificultad, la incertidumbre y el riesgo. Por razones que no resulta fácil desentrañar, lo cierto es que esa actitud es, salvo excepciones, mucho más “conservadora” que en otros ámbitos, entre los cuales, de nuevo, podemos traer a colación el de la medicina.

En efecto, en este campo los profesionales más prestigiados son aquellos que se desempeñan en las enfermedades más complejas y acuciantes, como las cardiovasculares, el cáncer o el sida, o en las especialidades más difíciles y de riesgo, como la cirugía o los trasplantes. En todos los casos, la dificultad del trabajo, la incertidumbre que se deriva de los problemas siempre complejos y, a veces, desconocidos con los que se enfrentan y, por consiguiente, el riesgo que todo ello conlleva para la propia vida de los pacientes, tiende a ser vista como un estímulo, un desafío profesional y un riesgo que merece la pena adoptarse tanto en bien de las personas enfermas, como por el beneficio que ello proporciona al avance del conocimiento humano en esta esfera de la vida. El caso reciente de las siamesas iraníes que finalmente fallecieron en la operación de separación es, a mi juicio, un ejemplo palmario de lo que estoy exponiendo. El doctor Pedro Olivares, cirujano pediatra de un importante hospital madrileño, resumía ante la prensa con estas simples palabras su valoración de los muchos riesgos pero también de los beneficios potenciales que esa operación podía acarrear: “*Era un reto que había que afrontar*”.

¿Por qué unos profesionales están dispuestos a asumir dificultades y riesgos en los que, incluso, está en juego la vida y otros más bien los evitan aún cuando sus repercusiones puedan no ser de menor trascendencia? Como todos sabemos, en buena parte de nuestros centros escolares “el privilegio” de la antigüedad se usa con frecuencia para elegir los cursos fáciles y no es extraño que sean los noveles, interinos o recién llegados a quienes les correspondan los cursos más complejos y difíciles. Es cierto que no todos los médicos quieren ser cirujanos, ni estoy queriendo decir que sea “mejor” ser cardiólogo que médico de familia. Pero lo que sí tengo claro es que los docentes no son menos profesionales que aquellos, ni su labor menos comprometida ni difícil ni trascendente, máxime si la vemos desde la perspectiva de la atención a la diversidad del alumnado y de la influencia de la

educación escolar en la cohesión social. Lo que me pregunto es ¿cómo se estimula esa actitud y se arroja adecuadamente?, puesto que, en el ámbito docente, la misma resulta crucial para cambiar la actual “*gramática escolar*” y avanzar hacia ese horizonte de una escuela que atiende a la diversidad del alumnado, sin exclusiones. Mientras no sepamos resolver adecuadamente esta cuestión, estaremos frente a otra de las singulares barreras en ese camino.

A este respecto lo que se tiene cada vez más claro es, precisamente, que para facilitar el cambio y crear y mantener una actitud positiva ante la incertidumbre y la dificultad que supone, en nuestro caso, una educación inclusiva (Ainscow, 1999b), es necesario crear alrededor del profesorado y de los centros escolares una “*red de apoyo, confianza y seguridad*” de forma que, si hay fallos, problemas o conflictos, estos no traigan de la mano reproches, descalificaciones, o involución de los proyectos en marcha. Los conceptos de “red”, “interdependencia positiva” y “comunidad” son, estos momentos, conceptos clave en la mayoría de los procesos y experiencias de cambio escolar (AA. VV. 2002b).

En este sentido, como algunos hemos apuntado (AA. VV. 2004), esa red de soporte y ayuda mutua se tiene que tejer a múltiples niveles y bien entrelazada. En primer lugar avanzando hacia configurar los centros escolares como auténticas “*Comunidades de Aprendizaje*” (Elboj, et al., 2002), abiertas a la participación de todos, profesores, alumnos, familiares voluntarios y comunidad, en pos de objetivos “soñados” y compartidos por todos. Esas “comunidades de aprendizaje”, en cuyo desarrollo el País Vasco es pionero (AA. VV. 2002a), se tornan sólidas y receptivas a la innovación y el cambio si el profesorado es el primero en hacer efectivas entre ellos las estrategias de colaboración y ayuda mutua, a través, por ejemplo, de iniciativas como los “*grupos de apoyo entre profesores*” (Parrilla y Daniels, 1998). No menos importante a este respecto es cuando se rompe el esquema de “un profesor/un grupo” y se acepta que es posible y necesario que “dos tutores” trabajen juntos en un aula para atender, por ejemplo, a grupos de alumnos que requieren sistemas de comunicación diferentes en función de las necesidades de sus alumnos, algo que empieza a ocurrir, por ejemplo, en los centros considerados “bilingües” para los alumnos sordos (E.I., Piruetas, 2002).

La red continua fortaleciéndose si no despreciamos los innumerables efectos positivos que la *propia cooperación entre los estudiantes* tiene sobre su aprendizaje y desarrollo personal (Monereo y Durán, 2003; Barnet, L., et al., 2003), de forma que estos *cooperan para aprender* y, al mismo tiempo, *aprenden a cooperar*, una de las capacidades más necesarias en una sociedad que ha sido definida como de “la interdependencia”. Y termina por hacerse robusta si las familias participan plenamente en la vida del centro y vivencian que esa “inversión” de su tiempo y dedicación al desarrollo de un estimulante proyecto educativo para sus hijos es el mejor legado para ellos. Por extensión, cuando los centros cooperan entre sí, se ayudan y se “abren” a compartir alumnos, recursos y conocimientos, se encuentran con un respaldo inigualable para adentrarse en la turbulencia de los cambios y las innovaciones.

En ocasiones me he figurado y representado esa “*red de apoyo*”, como la red que usan los trapezistas en los circos. Al igual que con ella, sus acrobacias y su disposición al riesgo son más frecuentes y mayores que cuando se prescinde de su respaldo. La red que debemos extender en los centros a través de ese tupido conjunto de interacciones y ayudas, facilitará que “*el más difícil todavía*”, de una educación inclusiva pueda ser algo más que una simple fantasía académica.

Si cada uno de estos “*ingredientes del cambio*” (Ainscow, 1999a) debe verse como un facilitador del mismo, lo que se oponga a ellos, condicione o limite su aplicación ha de entenderse, por el contrario, como una barrera de aquel que, sin embargo no olvidemos, puede ser removida.

Desgraciadamente la lista de barreras que hay que remover en el camino hacia una educación inclusiva es larga y prolija en interacciones, de forma que no es razonable pensar que se puedan analizar todas ellas en el contexto de esta intervención, tarea que, por otra parte, no me he propuesto en ningún momento. Sí he querido llamar la atención sobre algunas de las que, en estos momentos, me parecen especialmente significativas y a las cuales quisiera añadir, para terminar, una última.

4. HACIA UN CAMBIO CULTURAL NECESARIO

Recuerdo que en el texto fundacional de la UNESCO se dice: “Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”. Tal vez las barreras más importantes para avanzar hacia una escuela para todos son las que se erigen en nuestras creencias más profundas y en torno a los valores que hemos ido construyendo respecto a la diferencias humanas, en definitiva con relación a la “cultura” dominante hacia la diversidad (Melero, 2001). Para desentrañar esos valores y creencias debemos preguntarnos sobre ¿cómo se interpretan las diferencias individuales?, ¿qué tipo de reconocimiento y valor se otorgan a las mismas?, ¿quiénes somos “nosotros” y quienes son “los otros”, en este juego continuo de exclusión e inclusión? (Booth y Ainscow, 1998).

A este respecto, no está de más recordar con Gimeno (2001) o Torres (2002), que la modernidad ha abordado la diversidad humana desde dos formas básicas; asimilando todo lo que es diferente a patrones unitarios, o segregándolo en categoría fuera de la “normalidad”. En efecto, una vez que se define un patrón normativo (varón, sano, inteligente, occidental, payo, católico, heterosexual, etcétera) las diferencias con él son percibidas como “carencias”, “deficiencias”, “anormalidad”, “incultura”, “aberración” y, en definitiva como rasgos negativos y poco o nada valorables. En el contexto de este modelo de pensamiento, la intervención (sea cultural, social o educativa) se dirige a “asimilar” lo diferente a lo establecido con “mas deseable”, “normal” o “culto”, a través de prácticas como la “masculinización”, “rehabilitación”, o “integración”; se dirige, en definitiva, a reducir o suprimir la diversidad. En este mismo sentido, los diversos o “anormales” son “los otros”, los que no son como nosotros, a quienes además se tiende a describir en categorías que los colectivizan (inmigrantes, discapacitados, gitanos, homosexuales, etc.), haciéndoles perder de esa forma su singularidad personal.

La superación de esta “barrera cultural”, debe hacerse por la vía de avanzar hacia un modelo “intercultural” (Torres, 2002), desde el cual seamos capaces de interpretar determinadas diferencias individuales como “modos de ser” propios (por ejemplo, el feminismo) o “señas de identidad” positivas (por ejemplo, la sordera) y considerar a las diferentes culturas en igualdad, de modo que veamos en todo ello, en la diversidad humana, estímulos para avanzar hacia sociedades más justas e igualitarias.

Aunque a muchos nos gustaría decir lo contrario, debemos reconocer, sin embargo, que los cambios “culturales” son los más difíciles de conseguir. Las palabras del doctor Fuster en la misma entrevista citada anteriormente vuelven a servirme de respaldo a estas afirmaciones:

“Se avecina una trágica epidemia cardiovascular global. La enfermedad cardiovascular aumentará en un 39% en los próximos 15 años en Occidente y en un 100% en los países en desarrollo. Es una epidemia adquirida una enfermedad de las sociedades de consumo... (En la que)... hay factores sociológicos y culturales importantísimos que hacen que fumemos o comamos en exceso. Es una de las razones por las que veo muy difícil que la enfermedad cardiovascular llegue a vencerse”

¿Llegaremos a vencer nuestros prejuicios hacia determinado alumnos o alumnas?; ¿seremos capaces de llegar a reconocer que todos los alumnos pueden aportarnos algo?; ¿será posible que no veamos a determinados alumnos como “problemas” y que no caben en el sistema educativo porque son difíciles de enseñar? Pienso que es posible, pero ello no podrá hacerse sin el respaldo de una sociedad que, mayoritariamente, quiera avanzar en esa misma dirección. **Difícilmente puede haber una escuela inclusiva, en una sociedad excluyente**, de ahí que, tal vez, esa sea la primera de las cuestiones que debemos plantearnos para terminar de dilucidar la pregunta que ha estado en el origen de esta ponencia; ¿queremos realmente vivir en sociedades más justas, acogedoras, abiertas y respetuosas con la diversidad humana, o preferimos seguir en la que estamos, mirando mientras tanto hacia otro lado cuando *Jorge* emprende cada mañana un camino distinto al de su hermano?.

De nuestra disposición para hacernos esa pregunta dependerá, en último término, el que sigamos avanzando, o no, hacia una escuela para todos y con todos. Sin lugar a dudas hemos progresado mucho⁴ en esa dirección y una mirada hacía atrás nos permitiría reconocer sin dificultad el largo camino recorrido desde que, no hace tanto, se reconocía como “ineducables” a tocayos de nuestro *Jorge*. Pero ya hemos visto que quedan muchas barreras por remover y, sin lugar a dudas, los trechos más difíciles y comprometidos de este empinado camino, aquellos en los que realmente se va a poner en juego la profundidad de nuestras convicciones y el grado de nuestra determinación y voluntad para tratar de alcanzar la meta propuesta.

Cuando le di un borrador de este texto a mi esposa para conocer su siempre cariñosa crítica, ella me hizo ver que al contar la historia de *Jorge* yo había destacado, sobre todo, los aspectos positivos de su personalidad y de aquellos días juntos, en definitiva, que había prestado atención a unas cuestiones pero no a otras y que, seguramente, algunas de las otras personas que estuvieron en ese mismo viaje, se habrían fijado más, por ejemplo, en la “sobrecarga emocional” que supone *Jorge* para sus padres, ya que de un modo u otro, deben de estar a todas horas pendiente de él. Siendo cierta esa apreciación, lo que me trajo a la memoria fueron unas palabras de Bobbio (1999) que Melero (2001, pág. 49) cita en su trabajo y con las que yo quiero terminar el mío:

“Los hombres son entre ellos tan iguales como desiguales. Son iguales en ciertos aspectos y desiguales en otros... Sin embargo, la aparente contradicción de estas proposiciones, “los hombres son iguales”, “los hombres son desiguales”, depende únicamente del hecho de que, al observarlos, al juzgarlos y al sacar consecuencias prácticas, se ponga el acento sobre lo que tienen en común o, más bien, sobre lo que les distingue”

Me sumo a quien ha dicho que somos muchos los que preferimos ahondar en lo primero, sin negar lo segundo, y utilizar la diferencia, en cambio, para enriquecer el primer objetivo. Pero quedan muchos otros por convencer.

⁴ Dicho sea esto, de paso y con perdón, desde una perspectiva bastante etnocéntrica, porque si adoptáramos una posición más global, tendríamos nuevamente que avergonzarnos de lo poco que tantos y tantos países en vías de desarrollo han conseguido en materia de progreso educativo y social (UNESCO, 2000).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1999a). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes. Algunos retos y oportunidades. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urriés Vega (1999) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amaru.
- Ainscow, M. (1999b). *Desarrollo de escuelas inclusivas* Madrid: Narcea
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, pp. 69-82.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- AA. VV. (1998). Dossier sobre Comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 72, pp. 49-59.
- AA. VV. (2000). Atención a la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 293, pp. 9-110.
- AA. VV. (2002a). Experiencias de éxito. Comunidades de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 316, pp. 39-67.
- AA. VV. (2002b). El cambio en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, pp. 9-93.
- AA. VV. (2004). Educar sin excluir. Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 33, pp. 50-53.
- Barnet, L., et al. (2003). *El aprendizaje cooperativo en clase. Más allá del trabajo en grupo*. Barcelona: Graó.
- Bazarra, L., Casanova, O. & García Ugarte, J. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea~Arcix.
- Booth, T. Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusión .Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. (consorcio.educacioninclusiva@uam.es)
- Caldeira, C. (2002). Escuela plural. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, pp. 69-72.
- Darling-Hammond, L. (1997). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, pp. 31-48.
- E.I. Piruetas (2002). Escuela Infantil Piruetas: niños sordos y oyentes compartiendo la vida. *Aula de Educación Infantil*, 5, pp. 42-45.
- Elboj, C.; Puigdemívol. I; Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J.M. (2002). El conocimiento acumulado. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, pp. 22-27.
- Fernández Enguita, M. (1999). La escuela como organización: agregado, estructura y sistema. *Revista de Educación*, 320, pp. 255-267.
- Fink, D. y Stoll, L. (2000). Promover y mantener el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, pp. 78-81.
- Gimeno, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus causas. En AA. VV. (2000) *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Gimeno, J. (2001). Políticas de la diversidad para una educación democrática igualitaria En A. Sipán (Coord.) *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira editores.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2002). Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, pp. 16-21.
- López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades En A. Sipán (Coord.) op. cit.
- Marchesi, A. y Martín. E. (1998). *Calidad educativa en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martín, E. (2000). Programas de diversificación curricular. Uso pero no abuso. *Cuadernos de Pedagogía*, 293, pp. 18-22.

- Monereo, C., y Durán, D. (2003). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Murillo, F.J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, pp. 48-51.
- Parrilla, A., y Daniels, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, pp. 11-29.
- Sandoval, M; Lopez, M.L.; Miquel, E; Durán, D.; Giné, C; Echeita, G. (2002). *Index for inclusión*. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 5, pp. 227-238.
- Sapon-Shevin, M. (1996). Full Inclusion as Disclosing Tablet: revealing the flaws in our present system. *Theory into practice*, 35 (1), 35-41.
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Skrtic, T.M. (1991). Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum En M. Ainscow (ed) (1991). *Effective Schools For All*. London: Fulton.
- Torres, J. (2002). La cultura escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, pp. 71-75.
- UNESCO (2000). Informe del Director General sobre los resultados del Foro Mundial de Dakar sobre la educación y sus consecuencias para la UNESCO. Consejo Ejecutivo 159EX/41. París 16 de mayo de 2000.