

Hacia una escuela inclusiva



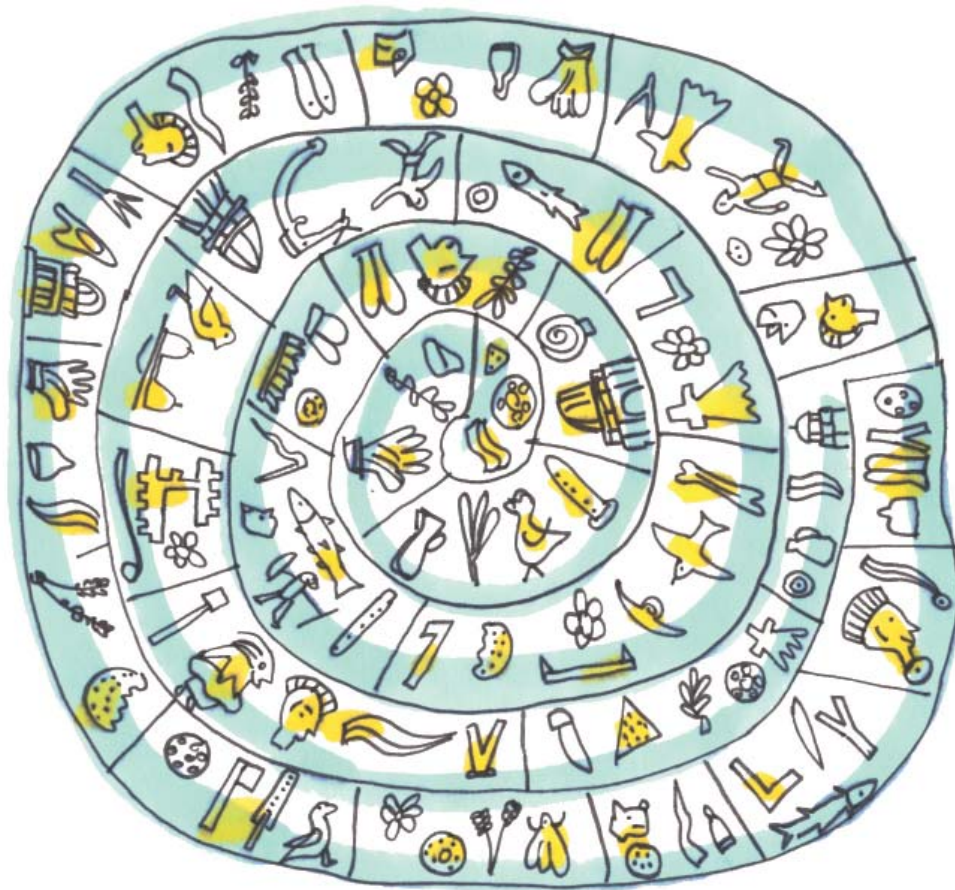
Los sistemas educativos responden a las necesidades e intereses de cada sociedad, que delega en ellos una parte de la educación de sus jóvenes. Actualmente, en un contexto neoliberal y capitalista, esta cuestión merece una vigilancia crítica por parte de los profesionales de la educación. Por ósmosis o correspondencia, la escuela puede caer en la consolidación de las desigualdades que causan situaciones de injusticia social.

PEP GRATACÓS I GUILLÉN

Tutor del Aula de Acogida del Instituto Pere Alsius i Torrent,
de Banyoles (Girona).

Correo-e: jgratac1@xtec.cat

Ante la realidad de que algunas prácticas escolares han derivado hacia la anticipación y prolongación de una sociedad inequitativa, en la que no hay verdadera igualdad de oportunidades, aparece la necesidad de transformar esas prácticas: urge la reconversión del oficio de educar (en palabras de Francesc Car-



EVA VIRGILI

bonell y Danilo Martuccelli, 2009). Y esta reconversión tiene una clara motivación ética, puesto que una práctica educativa reproductora de la inequidad es, por sí misma, una contradicción moral: la educación debe, precisamente, formar una ciudadanía libre y crítica y favorecer la realización individual y colectiva de personas y comunidades. Y estas tres premisas no son posibles a través de prácticas educativas que reproduzcan y consoliden las situaciones de injusticia social existentes.

El eje básico de la inclusión

Con frecuencia, la diversidad que ha significado la llegada de un importante número de alumnos y alumnas de origen inmigrado se ha percibido como un gran problema. Pero la diversidad no es un problema si la mirada es otra: se trata de un reto al sistema educativo. Un reto ciertamente difícil, pero, como apuntaba Paulo Freire, hay que hacer de la dificultad una oportunidad. Y se trata de la oportunidad de llevar a cabo una inclusión real, ya no solo en teorías y leyes, sino en el eje básico de las prácticas educativas cotidianas.

Eso es posible a través de dos premisas fundamentales para una escuela que desee ser efectivamente inclusiva ante la llegada de estudiantes de orígenes diversos: una innegociable actitud de acogida (véase Carbonell, 2006) y un reconocimiento significativo de las nuevas formas culturales aparecidas en las aulas. A estas dos premisas deben seguir unos determinados cambios: en lugar de invertir recursos, muchas veces de escasísima o nula eficacia inclusiva, en la compensación educativa del alumnado perteneciente a minorías culturales, se pueden planificar estrategias de inclusión, a través del recono-

cimiento y proyección de los diferentes bagajes socioculturales presentes en las escuelas e institutos, con unos currículos más flexibles y permeables. Se trata de que la escuela disponga de una acogida que transmita al alumnado de minorías culturales unas altas expectativas escolares y un reconocimiento cultural proactivo; en definitiva, el objetivo es superar el folklorismo e incorporar significativamente sus saberes diversos en el currículo y en el aula.

Estos son los elementos que la investigación ha podido encontrar subyacentes, en los contextos escolares inclusivos y exitosos donde este alumnado ha progresado con firmeza en su itinerario escolar: los procesos inclusivos a través de la "aculturación sin asimilación", de que habla Margaret Gibson, se nutren básicamente de ellos.

Todo esto, sin embargo, supone un proceso que exige a la profesión docente una pausada reflexión que asuma la reconversión del oficio a la cual nos referíamos: maestras, maestros, profesoras y profesores deben repensar la relación entre cultura, diversidad y escuela, desfocalizar miradas y plantearse interrogantes sobre el trabajo educativo en el marco de la sociedad policultural que nos rodea.

El modelo comprensivo inclusivo y la gestión de centro y de aula

La gestión de centro y de aula son los dos momentos y espacios en los que se concreta, en realidad, cualquier proyecto educativo. Para que este proyecto pueda responder a la comprensividad y a la inclusión del alumnado de origen inmigrado, deben considerarse los tres aspectos siguientes:

El bagaje sociocultural de este alumnado debe incorporarse de forma significativa en el currículo

Esta incorporación, que va mucho más allá del folklore y el costumbrismo, debe asumir como base permanente el trabajo en torno a la diversidad cultural del centro en, por ejemplo, las materias optativas, las planificaciones tutoriales y los ejes transversales.

Para concretar con algunas propuestas prácticas, podemos imaginar un centro de Secundaria que pueda ofrecer optativas sobre culturas africanas, sobre procesos de descolonización en América del Sur o sobre el lenguaje ideográfico chino. Abordará de esta forma elementos para la convivencia intercultural, la globalización o las relaciones norte-sur o para un plan de acción tutorial. Puede trabajar los movimientos migratorios, las lenguas en el mundo y el arte africano, para las áreas de Sociales, Lengua y Dibujo, tratando así, de manera plenamente transversal, elementos de su alumnado perteneciente a distintas minorías culturales.

La organización del centro debe orientarse hacia la inclusión

Los espacios singulares de soporte educativo tienen que ser circunstanciales y contar con unos objetivos específicos destinados a reincorporar lo antes posible al alumnado allí atendido a los ritmos escolares ordinarios.

Las aulas de acogida para alumnado procedente de países de habla no castellana, las atenciones individuales, las aulas de refuerzo, las aulas taller, las unidades educativas para la educación especial deben relanzar al alumnado allí atendido hacia adelante, evitando cronificar su permanencia en estos recursos periféricos.

Los docentes deben revisar sus actitudes, sus concepciones y sus imaginarios subjetivos ante la diversidad

De estas actitudes se desprenden el trato y la relación con el alumnado de minorías culturales; se trata de buscar la construcción de sinergias, la comunicación de altas expectativas y el diseño de un proceso escolar positivo y esperanzado. Esto es posible a través de estrategias de trabajo basadas en la acción-reflexión permanente entre los equipos docentes.

Cambio de criterios

Además de estos tres aspectos básicos que acabamos de desarrollar, para iniciar la construcción de una escuela que incluya en su centralidad al alumnado perteneciente a minorías culturales, los centros educativos deben cambiar algunos de los criterios por los cuales se organizan y adoptar estrategias de funcionamiento y organización que refuercen los procesos inclusivos de este tipo de alumnado:

- La organización del aula a partir del trabajo cooperativo y por proyectos facilita la participación efectiva de todo el grupo de estudiantes, siempre que responda a una planificación que, entre sus objetivos principales, contemple la inclusión de todos los estudiantes. La solidaridad a que invita un trabajo colaborativo bien programado y un objetivo común, compartido, abren amplias puertas a la inclusión y a la construcción colectiva del conocimiento.

- El establecimiento de procesos evaluativos formativos, que permitan evaluar avances y dificultades a lo largo del propio proceso de aprendizaje, y de una evaluación sumativa, que re-



coja los progresos y aprendizajes realizados en el avance sucesivo y secuenciado del trabajo individual y grupal.

– La organización de grupos flexibles puede ser una buena oportunidad para atender y potenciar habilidades diferentes sin perder la idea de inclusión: el alumnado sabe que pertenece a un grupo determinado que es heterogéneo y que, en momentos puntuales y bien programados, se divide para facilitar la aparición y reforzamiento de la diversidad de destrezas que hay en él y en un currículo diversificado. El grupo flexible debe tener una condición: el trabajo que realicen los diversos subgrupos debe repercutir y tener proyección hacia el grupo de referencia ordinario, apuntando a la complementariedad de la diversidad de habilidades y conocimientos que existen en el interior de ese grupo.

– El trabajo llevado a cabo a partir de una comunidad de aprendizaje permite comprender que el hecho de aprender es el resultado de la participación y aportación de todas las personas al proceso educativo. Por ejemplo: un aula de soporte educativo especial (aula de acogida, unidad de soporte a la educación especial, aula de refuerzo) puede ser una vía escolar de separación y cronificación de la exclusión en el mismo corazón de la escuela o puede generar procesos inclusivos y de interrelación en diversas direcciones. Y eso depende de la gestión que se haga de ese espacio. Así, por ejemplo, en esta aula pueden intervenir, además del docente responsable y las alumnas y alumnos allí destinados, otros miembros de la comunidad educativa: en determinados períodos y en una programación bien establecida, pueden actuar en ese espacio otros docentes del claustro, alumnado del aula ordinaria realizando tareas de voluntariado (por ejemplo, en horas de materias optativas), madres y padres del alumnado atendido o del alumnado del aula ordinaria coordinados por la asociación de madres y padres del centro y profesionales de la mediación cultural, externos a la escuela. Y todo ello para crear un ámbito de construcción grupal del saber, a partir de una red de relaciones diversas construidas con una variedad de participantes en aquel proceso educativo concreto.

No hay que temer convertir los espacios escolares estáticos en espacios de relación multidireccional donde se crucen las distintas formas culturales que cohabitan diariamente en las aulas. Se trata de trabajar a partir de proyectos compartidos y de estrategias cooperativas, puesto que gestionando el aula así, entendida más como un proyecto o una idea, como una pequeña cocina de propuestas educativas inclusivas que den cancha al alumnado habitualmente minorizado, y no como un espacio cerrado entre cuatro paredes, la generación de sinergias es algo automático: la creación y el deseo de aprender solo piden su oportunidad de manifestarse.

Una socialización para la convivencia en la diversidad

Hay en los centros escolares una vida relacional formal que regula las relaciones humanas existentes, una vida que discurre en las aulas y en todas las dinámicas académicas y que siempre es explícita a través de los reglamentos de régimen interno. Sin embargo, hay otros espacios y momentos en los que niños, niñas y jóvenes salen de las relaciones regladas del aula para escaparse hacia la relación informal y espontánea. Se trata de contextos donde pueden surgir un tipo u otro de relaciones, igual de importantes que las tejidas en los ámbitos formales y expresivas

del verdadero estado y calidad de las relaciones interpersonales del centro.

Nos referimos a algunos momentos y espacios escolares, muy frecuentemente olvidados como espacios educativos, donde la cuestión de la socialización, libre del marco formal, puede manifestar la exclusión de la diferencia, y donde por una generalizada indiferencia u omisión, no se interviene: patio, comedor y salidas extraescolares. Ahí la interrelación fluye libremente, expresando sentimientos, percepciones e ideas de manera espontánea. Por eso es importante que se asuma que en estos tres ámbitos hay tarea educativa que compete, sin duda, al equipo docente: cuando el espacio del patio se reparte espontáneamente en función de características o rasgos étnicos, cuando en las mesas del comedor se ven obligados a agruparse estudiantes de un mismo origen o cuando en las salidas escolares se juntan, en el bus o en los ratos libres, jóvenes del mismo color de piel, por ahí asoma un trabajo educativo pendiente.

Si en estos espacios se perciben exclusiones, hay que intervenir: planear una intervención lúdica en el patio, a medio o largo plazo (un liga deportiva, un juego de rol, un torneo de juegos de mesa, propuestas todas ellas que induzcan a un trabajo en equipo por el cual se sugieran, al organizarlos, interrelaciones abiertas y nuevas); prever en cada salida escolar dinámicas de composición de grupos diversos e inclusivos (constitución de grupos de trabajo formados a través de dinámicas grupales que abran la formación del grupo y busquen su cohesión social) y una organización del comedor que, de vez en cuando, invite a una relación diferente de la habitual (algunos días a la semana, el comedor se organiza por azar y se agrupan las mesas por colores, mensajes, fotografías, etc.). Todo ello para buscar acercamientos y romper distancias, introduciendo reflexión y formación, en unos espacios que nunca son neutrales y por los que fluyen, también, actitudes de exclusión que deben ser trabajadas educativamente.

para saber más

- ▶ **Carbonell, Francesc (s.f.):** *Decálogo para una educación intercultural*. <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/DECALOGO.pdf>
- ▶ **Carbonell, Francesc; Martuccelli, Danilo (2009):** *La reconversió de l'ofici d'educar. Globalització, migracions i educació*. Barcelona: Eumo Editorial - Fundació Jaume Bofill, col. Conciudadania Intercultural, n.º 9.
- ▶ **Carbonell, Francesc (2006):** *L'acollida. Acompanyament d'alumnat nouvingut*. Barcelona: Eumo Editorial - Fundació Jaume Bofill, col. Conciudadania Intercultural, n.º 9.
- ▶ **Suárez-Orozco, Carola; Suárez-Orozco, Marcelo (2003):** *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- ▶ **Gratacós, Pep; Ugidos, Pilar (2011):** *Diversitat cultural i exclusió escolar*. Barcelona: Eumo Editorial - Fundació Jaume Bofill, col. Conciudadania Intercultural, n.º 11.