

SOMBRAS Y LUCES EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS INCLUSIVAS

IGNACIO CALDERÓN ALMENDROS
JOSÉ MANUEL DE OÑA COTS
TERESA RASCÓN GÓMEZ
CRISTÓBAL RUIZ ROMÁN
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Resumen

La presente adenda parte de las reflexiones formuladas en el último apartado (“Luces y sombras en la construcción de sociedades inclusivas: los retos del siglo XXI”) de la ponencia “Educación inclusiva y solidaridad ciudadana”. Tratamos de hacer un análisis crítico de los grandes obstáculos que el sistema social y educativo presentan en la actualidad para el desarrollo del proyecto inclusivo. Nos apoyaremos en el trabajo desarrollado para la elaboración del ejemplar de Noviembre de 2015 de Cuadernos de Pedagogía, en el que hemos recogido testimonios e ideas que alimentan el debate acerca de la desigualdad y las diferencias en educación.

Palabras clave:

Desigualdad; Diferencias; Inclusión socioeducativa.

1. INTRODUCCIÓN

Este mes de Noviembre de 2015, en el número 365 de la revista Cuadernos de Pedagogía, hemos intentado tratar lo que se ha venido a llamar genéricamente la “atención a la diversidad” a través de los relatos de varias personas, que ilustran de manera rotunda buena parte del sentir y el padecer de diferentes colectivos acosados por procesos de exclusión. Nace dicho trabajo de una cuestión que a pesar de ser evidente, es manifiestamente pasada por alto: en la mayoría de las ocasiones, cuando hablamos de diversidad estamos ocultando que se trata de una construcción humana. Es decir, no se trata de realidades naturales, sino de realidades construidas socialmente y que conforman un tipo de cultura, también escolar. Por ejemplo, que el fracaso escolar se acumule en determinados contextos, y que se cebe con personas concretas por ciertas características (clase social, capacidad, nacionalidad, cultura, etc.) es fruto de la construcción histórica de una institución que evidentemente se ha conformado sin contar con dichas personas, a menudo a pesar de ellas o incluso en su contra. Que existan colectivos que apenas obtienen título en lo que hemos denominado “educación obligatoria” dá muestra de cómo el sistema les obliga a permanecer a pesar de que su permanencia en la actualidad es, de suyo, una clara forma de exclusión. Esto, que es puesto de manifiesto en la Ponencia coordinada por Cruz Pérez Pérez al hablar de las “sombras en la construcción de sociedades inclusivas”, es lo que algunos hemos denunciado al mostrar que nuestro papel en las escuelas está constituyendo un obstáculo a la inclusión (Echeita y Calderón, 2014). Y no se trata de una cuestión técnica y por tanto neutral, sino ideológica, tal como veníamos tratando de expresar, porque en palabras de Popkewitz (1985) “el orden natural no es natural o inevitable”. Lo técnico está preñado de ideología, como ocurre por ejemplo con las prácticas de evaluación psicopedagógica (Calderón y Echeita, 2015), lo que finalmente nos remite a la pregunta por el sentido de lo educativo, o más afinadamente, por el sentido de la institución escolar.

2. ALGUNAS SOMBRAS DE LA ACTUAL ESCUELA

2.1. *UN MOLDE: UNA CULTURA SOCIAL Y ESCOLAR ORGANIZADAS POR LA NORMALIDAD*

En una sencilla forma de sintetizar los modelos educativos de la historia, José Manuel Esteve (2003, 2010) ponía de manifiesto cómo existen ciertas formas de entender la educación como un proceso de modelamiento del niño o la niña conforme a los planteamientos del adulto. En la base de este planteamiento se encuentra la idea de que la cultura es correcta, y que por tanto no es necesario cuestionarla. Sin embargo, esa cultura es correcta por ajustarse a los planteamientos, por ejemplo, de

la población adulta, pero desprovee de capacidad de juicio y decisión a la infancia y la juventud. Como es evidente, la cultura adulta que domina la escuela es una cultura, y no la cultura (Ruiz Román, 2003), lo que implica que deja al margen las necesidades y deseos de algunos grupos (Ruiz Román, Calderón y Torres, 2011). De este modo, ciertas personas y colectivos en desventaja son considerados fundamentalmente por dejarse modelar.

Creamos gran cantidad de conceptos para desdibujar al alumnado: malos, torpes, hiperactivo, conflictivo, mimado, empollón, tímido, desatentos... No parece recomendable diagnosticar y lanzar profecías sobre una infancia aún demasiado tierna, porque corremos el riesgo de ser causantes de su destino. (Relato sobre la infancia, en Ruiz Román y Calderón, 2015, “Las voces: acompañar diferencias, establecer alianzas, reconocer lenguajes”, Cuadernos de Pedagogía 365)¹

El modelo de educación como molde, que no deja de ser la restricción de la educación a procesos de socialización, alude necesariamente a la forma a la que las futuras generaciones tienen que adaptarse. Ese molde está, de manera genérica, representado en la cultura hegemónica, con unas condiciones materiales y simbólicas a partir de las cuales elaboramos nuestros significados. Esa plataforma en la que el sujeto se desarrolla ya supone un coto a sus posibilidades y a su forma de entender la realidad. La cultura escolar y la cultura social, que preceden a la incorporación de cada niño o niña a la institución, constituyen sistemas de significación a los que han de adaptarse en el transcurso de su socialización. Esta adaptación implica para determinadas personas y colectivos minoritarios, devaluarse (Esteve, Ruiz Román y Rascón, 2008; Ruiz Román, Calderón y Torres, 2011; Calderón y Ruiz Román, 2015).

No creí nunca que yo era capaz de estudiar nada y también me costaba mucho entender para qué me servían a mí todas aquellas cosas [...] Y yo me veo con unos niños a mi cargo, sin ganas de vivir mi vida y rodeada de problemas. (Relato de Rafi, en Cuadernos de Pedagogía 365).

En la escuela hay toda una lógica de control a través de la normalidad que sufren especialmente los colectivos en desventaja. La normalidad está en las metodologías, los tiempos, los espacios, los agrupamientos, los niveles, las materias, las actividades, los materiales y cómo no, en las personas. Con ello se conforma un determinado orden social en el que cada conducta particular es normalizada y distribuida, o por el contrario, sirve como agente normalizador para el resto (Foucault, 2003).

Durante mis años escolares, siendo tan pequeña, me daba cuenta de situaciones de desigualdad que había en mi entorno escolar. La ocupación desigual de los espacios

1 Dado que nos basaremos en diferentes relatos comprendidos en este artículo de Cuadernos de Pedagogía, en lo sucesivo, y para no resultar repetitivos, cada vez que sea citado un relato de este artículo sólo se hará mención al protagonista del relato.

era totalmente injusta y el profesorado permitía estas situaciones... El que los niños ocupaban el patio del colegio mientras las niñas ocupasen las esquinas sobrantes era una situación muy normalizada y que nadie discutía. Los reprimidos recreos eran terribles para una niña hiperactiva y con el apelativo de ‘machoperico’, que entonces me pusieron por llevar el pelo corto y tener gustos parecidos a los que el imaginario colectivo presuponía exclusivo del género masculino. (Relato de Regina, en Cuadernos de Pedagogía 365).

2.2. UNA COARTADA: LA ESCUELA DEL MÉRITO

La escuela, como institución que alberga en la actualidad a la totalidad de la población, es necesariamente un lugar de conflicto. Confluyen en ella muchas culturas, intereses, necesidades, etc., lo que la convierte en un espacio de gran valor para superar los procesos socializadores mencionados en el anterior apartado. Como afirma la Ponencia (Pérez Pérez, Gargallo, Burguet y López Francés, 2015), el conflicto puede emerger en la escuela como oportunidad educativa y como posibilidad de paz. Porque es un ambiente violento aquel que devalúa a ciertas personas.

Recuerdo que otra vez fui a una especie de campamento a Sierra Nevada. Ése fue el primer viaje que salí fuera de mi casa. Allí había que hacer actividades deportivas, ‘los niños grandes me hacían el vacío y lo pasé muy mal y me hinché de llorar’. Entonces, una de las monitoras me sacó de la actividad y estuvo muy pendiente mí y me dijo que a lo mejor el problema lo tenían ellos, que yo no era el problema. Me dijo que ellos pensaban que yo era diferente y que tenían miedo a lo diferente, pero que yo era muy buen niño y que no tenía por qué estar así. Entonces me cambiaron a otro grupo de niños y en ese otro grupo me fue ‘de puta madre’. (Relato de David, en Cuadernos de Pedagogía 365).

Sin embargo, las escuelas siguen siendo presas de una contradicción que arrinconada y desmoviliza estas pretensiones: anticipa las desigualdades de la producción y el mercado y trata, a la vez, de fomentar la participación y la justicia social. Este doble sentido de la institución puede ser desvelado a través del empoderamiento de los grupos oprimidos.

Rubén sufrió en el colegio por parte de algunos profesores rechazo, abandono y maltrato y la administración educativa en vez de proteger y defender al menor, calló y le abandonó decretando su segregación y exclusión social a un centro especial al que nunca ha acudido. Toda la comunidad educativa (alumnado, familias y profesorado) sabía lo que estaba sufriendo nuestro hijo por el comportamiento de este profesor-tutor hacia Rubén, y siempre encontramos apoyo y ayuda en los padres y compañeros de Rubén sin excepción y así quedó demostrado cuando fueron a declarar ante el juez. (Relato de Alejandro, en Cuadernos de Pedagogía 365).

Rubén no debería tener que demostrar nada para poder promocionar junto a sus compañeros y compañeras en la etapa obligatoria. La escuela del mérito es radi-

calmente contraria a la escuela del derecho. Si la educación es algo que hay que merecer, entonces deja de ser considerada un derecho humano.

Desde este prisma, la promoción, por ejemplo, no podría depender del logro del alumnado, sino del derecho mismo a aprender y participar en la escuela a la que está obligado a asistir. La espada de Damocles de la repetición, por ejemplo, constituye una de las principales formas de “doma” cognitiva y conductual en la escuela. Permite posponer de atender las demandas, las necesidades y la cultura de procedencia del alumnado. Un proceso de modelado que obliga a la mayoría a perder o abandonar parte de sus diferencias en pro de la homogeneidad, pero que supone una pieza clave en la legitimación de la exclusión de los grupos en desventaja, como quedó demostrado claramente por la OCDE (2014) al constatar que en España el 53% de los estudiantes en desventaja socioeconómica con 15 años han repetido al menos un curso desde que entraron en primaria. El afán por la productividad es, por tanto, una coartada para la perpetuación de desigualdades, para la reproducción de la normalidad como organizadora de la realidad escolar y para impedir la democratización efectiva de las escuelas.

2.3. UN PROCESO QUE OBLIGA A AJUSTARSE AL MOLDE

La escuela mantiene en su ADN algunas características que entorpecen grandemente la misión de valorar y construir diferencias. El omnipresente proceso de socialización (Pérez Gómez, 1999) está impidiendo que se pongan de relieve las diferencias inherentes dentro del género homo. Los seres humanos somos diferentes de cualquier otra especie, pero también somos más diferentes internamente que cualquier otra especie. La diversidad humana es tan amplia que bien parecería que pertenecemos a diferentes especies, por ejemplo, si comparamos a personas de culturas y contextos geográficos alejados. Pero además, los seres humanos nos diferenciamos incluso de nosotros mismos, porque la plasticidad al aprendizaje hace del tiempo un catalizador de diferencias. A pesar de ello, la escuela sigue basándose mayoritariamente en las ideas de normalización y mérito, lo que supone negar buena parte de quienes somos: negar las diferencias. Asumir la normalidad como organizadora de la escuela es sentenciar las diferencias a su extinción. Pero educarse es precisamente lo contrario: hacerse sujeto y no masa, hacerse hacerse persona y no gente.

Es por ello que la normalidad se convierte en el principal filtro y argumento oculto para la aceptación de las personas en la institución. Un control que se ejerce fundamentalmente a través de los resultados académicos que generan la norma en la escuela; y la norma no es ingenua. Las calificaciones llevan intrínsecas la discriminación por diferentes causas, en la medida en que establecen una

distribución de la población que se corresponde con la campana de Gauss. Esta distribución inadmisibles es, por otra parte, la asumida como garante de un correcto funcionamiento institucional y como argumento para la selección y segregación del alumnado, que se materializa en demasiadas evaluaciones psicopedagógicas y los consiguientes dictámenes de escolarización excluyentes (Echeita y Calderón, 2014; Calderón y Echeita, 2015). Resistirse a esta clasificación despierta a los guardianes de la burocracia, que ponen en marcha férreos procesos de disciplinamiento para controlar al alumnado y sus familias. Es lo que le ocurrió a Alejandro, acusado de abandono de familia por hacer valer el derecho de su hijo a la educación en un centro ordinario:

La administración le nego´ [a mi hijo] la posibilidad de estar en su centro, y nosotros nos negamos a llevarlo a un centro de educación especial.

Se acaba de celebrar un juicio penal de abandono de familia que nunca se tuvo que haber celebrado. Nos acusa una Fiscalía que no atendió nuestra demanda por maltrato y abandono del docente, cosa que se demostro´ en sentencia firme. A cambio, nos acusa de abandono, pero hemos salido absueltos. (Relato de Alejandro, Cuadernos de Pedagogía 365).

Son muchas las madres y padres que viven el proceso educativo con miedo. Por ejemplo, en nuestras investigaciones hemos observado cómo madres inmigrantes tienen temor a recoger a sus hijos en la puerta del colegio y a no entender o no poder articular palabra cuando el maestro se dirige a ellos. Miedo a que sus hijos pierdan o desconozcan su lengua de origen o sus creencias y tradiciones, a sentirse extranjeros tanto en su cultura de origen como en la de acogida.

El miedo desmoviliza, paraliza y limita. Constituye uno de los principales recursos que hacen que el alumnado continúe manteniéndose en las aulas a pesar de que el trabajo escolar no conecte con sus intereses y necesidades; que impulsa a las familias a presionar a sus hijos para que así lo sigan haciendo, aunque no le encuentren sentido; que obliga a otras familias a “decantarse” por modalidades de educación segregadas; que empuja a muchos docentes a seguir directrices que burocratizan y merman el valor educativo y transformador de su trabajo.

2.4. UNA DESVALORACIÓN ASUMIDA

Todo este proceso de homogeneización llevado a cabo a través de la socialización va dejando huella en las personas, como el goteo continuado puede erosionar una roca. En el caso del colectivo inmigrante por ejemplo, la escolarización no siempre ayuda a mantener una simetría con la cultura mayoritaria, sino todo lo contrario: la perjudica (Ruiz Román y Abdenour Alghouch, 2005). La escuela tiene su propia cultura, y ésta se encuentra implícita en sus prácticas, en su organización y en el propio currículum. Si bien su escasa transparencia dificulta a menudo

la interpretación de sus códigos, ésta se torna más complicada para la población migrante, que maneja unas pautas culturales y lingüísticas diferentes a las de la sociedad mayoritaria.

En Marruecos me sentía mucho mejor con los profesores que aquí, porque aquí parece que no me respetan. El problema que tengo aquí es que no entiendo, no sé hablar. [...] [N]o es como en mi país. Allí estaba en mi casa y una vez a la semana visitaba al profesor y preguntaba cómo estaba mi niño, cómo vivía, y no me avergonzaba de hablar. (Relato de Leila, Cuadernos de Pedagogía, 365).

En diferentes colectivos en desventaja hemos podido comprobar cómo se produce una restricción de la humanidad (Goffman, 1963; Freire, 1992). Una restricción de la persona que no es respetada en tanto que persona, que no es reconocida en su lenguaje. En el ejemplo presentado, la persona ya ha asumido una forma de hablar que no le respeta: “no sé hablar”. Y la expresión está hecha en términos absolutos: no sabe hablar. Nunca, nada. Es un claro ejemplo de cómo un contexto incapacita a la persona.

3. TRANSFORMANDO LAS SOMBRAS EN LUCES

De todo lo expuesto hasta aquí cabe inferir que la socialización es tan intensa que acaba por normalizar (anulando las diferencias) o excluir (estigmatizándolas). Pero sería ingenuo pensar que siempre es así. Existen instituciones, prácticas educativas y personas que trascienden a diario esta presión; que son capaces de reconstruir lo que hay provocando resiliencia.

Alzar la voz comunitariamente contra la opresión, más allá de una estrategia socioeducativa de acompañamiento y empoderamiento del individuo, es una forma de reinterpretar y afrontar colectivamente la inclusión social y educativa.

El grupo docente que hay se ha involucrado al máximo con nosotros. Yo nunca había vivido tanta involucración de este tipo, nos han tratado de igual a igual, son personas muy humanas y han sabido empatizar con nosotros tratándonos de tú a tú. Y eso es una cosa que yo cuando estoy con ellos me siento libre por cómo son. (Relato de Jesús, en Cuadernos de Pedagogías 365).

Las personas necesitan encontrar referentes en los que poder confiar, encontrar compasión y hacer comunidad. La compasión, tal y como lo explica Buxarráis (2006) está muy lejos de significar la simple lástima. El reto de la verdadera compasión es hacerse uno con el otro, traspasar el estrecho horizonte del individualismo y reconocer que todo otro es otro-como-yo. Así, la compasión se convierte en compromiso o denuncia frente a la situación del otro. Cuando esto ocurre, la opresión pierde poder, y el sujeto y la comunidad en la que se sustentan emergen y se transforman conjuntamente.

El “apoyo humano” es el que ofrece el mayor sentido para continuar en la brecha, y con ello, rebasar los límites de la lógica individualista y meritocrática que embarga la sociedad. Coincidimos aquí con lo que plantean los ponentes cuando exponen que la ... solidaridad ciudadana, es un factor clave para lograr la acción colectiva e inclusión social puesto que al tomar conciencia de que nuestra vida, decisiones, acciones e incluso pensamientos están conectados e interconectados con toda la humanidad se lleva a cabo un ejercicio de compromiso, pasando a la acción para modificar aquellas situaciones injustas o de desventaja, creando redes relacionales basadas en la reciprocidad, interdependencia y confianza, aspectos imprescindibles para el buen funcionamiento de cualquier comunidad y sociedad democrática. (Pérez Pérez et al., 2015).

Efectivamente la colaboración y el altruismo constituyen una de las mayores herramientas de que disponemos para atravesar fronteras y “*abrir puertas*” a la inclusión socioeducativa puesto que cuestionan las perspectivas basadas en la eficiencia, la eficacia y la productividad. Lo que resulta indudable es la necesidad imperante de crear un sistema social en el que todos nos sintamos representados, incluyendo a todos aquellos colectivos a los que tradicionalmente se les ha negado la oportunidad de formar parte de un proyecto que no tiene sentido si no es común. De no ser así, cabe la posibilidad de que seamos presa de nuestras propias miserias, de nuestras contradicciones, de nuestra incapacidad para ver más allá de los modelos establecidos y de nuestra indolencia para reproducirlos. Resulta evidente que para transformar esto es necesario hacerlo desde la unidad, haciendo que los colectivos excluidos se sientan apoyados, impulsados, y sobre todo partícipes de su capacidad para modificar realidades que se nos han querido mostrar como inamovibles y estáticas.

REFERENCIAS

- BUXARRAIS, M. R. (2006) Por una ética de la compasión en educación. *Teoría de la educación*, 18, 201-227.
- CALDERÓN ALMENDROS, I. (Coord.) (2015) Tema del mes: Desigualdad, no diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 365.
- CALDERÓN ALMENDROS, I. y ECHEITA SARRIONANDIA, G. (2015) El derecho a una educación inclusiva y las actuales prácticas de evaluación psicopedagógica. ¿Realidades incompatibles? *Revista Prolepsis*, 18, 82-88.
- CALDERÓN ALMENDROS, I. y RUIZ ROMÁN, C. (2015) Education as liberation from oppression: personal and social constructions of Disability, en KIUPPIS, F. & SARROMAA HAUSSTÄTTER, R. (Eds.) *Inclusive education twenty years after Salamanca*. New York, Peter Lang, 251-260.
- ECHEITA SARRIONANDIA, G. y CALDERÓN ALMENDROS, I. (2014) Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica.

- Àmbits de Psicopedagogia i Orientació, 41. Consultado el 10/07/15. <http://ambits-depsicopedagogiaorientacio.cat/obstaculos-a-la-inclusion-cuestionando-concepciones-y-practicas-sobre-la-evaluacion-psicopedagogica/?lang=es>
- ESTEVE, J. M.; RUIZ ROMÁN, C. y RASCÓN GÓMEZ, M. T. (2008) La construcción de identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 489- 508.
- ESTEVE, J. M. (2010) *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona, Octaedro.
- ESTEVE, J. M. (2003) *La tercera revolución educativa*. Barcelona, Paidós.
- FOUCAULT, M. (2003) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1992) *La pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- GOFFMAN, E. (1963) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.
- OECD (2014) Are disadvantaged students more likely to repeat grade? *PISA in Focus*, 43.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PÉREZ PÉREZ, C.; GARGALLO, B.; BURGNET, M. y LÓPEZ FRANCÉS, I. (2015) Educación inclusiva y solidaridad ciudadana. En J. L. GONZÁLEZ-GERALDO (Coord.) *Educación, desarrollo y cohesión social*. Ponencia presentada en el XXXIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE). Cuenca, Servicio de Publicaciones de la UCLM.
- POPKEWITZ, T. (1985) Ideology and social formation in teacher education. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 1 (2), 91-107.
- RUIZ ROMÁN, C. (2003) *Educación Intercultural: una visión crítica de la cultura*. Barcelona, Octaedro.
- RUIZ ROMÁN, C. y ABDENOUR ALGHOUC, N. (2005) Educarnos con el desconocido: Educación social e Inmigración, en MÍNGUEZ ÁLVAREZ, C. *Educación social: Discurso, práctica y profesión*. Madrid, Dykinson.
- RUIZ ROMÁN, C. y CALDERÓN ALMENDROS, I. (Coords.) (2015) Las voces: acompañar diferencias, establecer alianzas, reconocer lenguajes. *Cuadernos de Pedagogía*, 365.
- RUIZ ROMÁN, C.; CALDERÓN ALMENDROS, I. y TORRES MOYA, F. J. (2011) Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje. *Cultura y Educación*, 23 (4), 589-599.