

Uniando historias de exclusión y luchas por el derecho a la educación para construir esperanza colectiva



Ignacio Calderón @icalmendros

Doctor en Pedagogía, Profesor Titular del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y M.I.D.E. de la Universidad de Málaga y miembro del Grupo de Investigación Teoría de la Educación y Educación Social de la UMA. Investigador sobre educación inclusiva, también como una forma de activismo. Publica activamente en revistas de referencia científica internacional en educación. Es miembro y asesora científicamente a entidades nacionales e internacionales en la defensa del Derecho a la Educación.



Website personal: <https://www.ignaciocalderon.uma.es/>

Facebook <https://www.facebook.com/nacho.calderonalmendros>

Resumen

En este artículo se cuestionan algunas ideas entendidas como verdades absolutas en relación a los discursos hegemónicos que organizan las escuelas y que mantienen lo que considero un orden escolar injusto. Son las personas que ocupan posiciones subalternas las que tienen una mayor capacidad para desarrollar argumentaciones y nuevas narrativas que puedan transformar la realidad. Algunas propuestas emanadas a partir de ellas se llevan trabajando en varios países para promover la educación inclusiva, se relatan a continuación.



Palabras clave:

Alumnado, educación inclusiva, exclusión, narrativas.

Para citar este artículo:

Calderón, I. (2023). Uniando historias de exclusión y luchas por el derecho a la educación para construir esperanza colectiva.

enTERA2.0, Número 10, 57 – 63

<https://ciberespiral.org/es/entera2-0-numero-10/>





Hace unos días, en unas fantásticas jornadas celebradas en Grado (Asturias), después de las intervenciones de algunos académicos y profesionales cuyos saberes se suponen avalados por la sistematicidad, el contraste y el saber acumulado, participaron Indira y Martín, dos estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Contaron algo de sus experiencias educativas, y mientras lo hacían, mostraron también lo que sabían acerca de la realidad escolar y su maltrato a las diferencias. Mientras hablaban, y especialmente después de sus intervenciones, cuando el público comenzó a participar con sus preguntas y reflexiones, tuve la oportunidad de observar desde una perspectiva excepcional el poder de las palabras de las dos personas más jóvenes de la sala. Algunos de los profesionales que participaban lloraron por el profundo sentido que tenía todo lo que habían dicho, que desmontaba buena parte de sus formas de entender la escuela y su profesión.

Hace años que estoy obsesionado por el cuestionamiento de eso que hemos entendido como “verdad” en las escuelas. De ahí que las investigaciones que desarrollo junto a mis colegas en España y en América Latina se comprometían precisamente con la búsqueda de la verdad, sin que esto signifique la asunción de una única forma de entenderla. Ha sido precisamente esa forma monolítica de entender la verdad, las Ciencias Sociales, la educación, la sociedad y lo normal, lo que ha contribuido a las actuales formas de desigualdad. Una desigualdad que no sólo está presente en nuestras sociedades actuales, sino que crece de forma alarmante (Chancel et al., 2022). En las escuelas, esta desigualdad creciente se manifiesta en formas más o menos sutiles de exclusión: algunas se ejercen de forma descarada; otras sin que la persona la perciba. En todos los casos, hay una concepción de la realidad hegemónica que está impidiendo que las cosas cambien.

Lo que venimos planteando es que son las personas que ocupan posiciones subalternas las que tienen la verdadera capacidad para desarrollar argumentaciones y nuevas narrativas que cuestionen los discursos hegemónicos que organizan las escuelas y mantienen estos órdenes injustos: los discursos pretendidamente científicos, los profesionales, los jurídicos, los políticos. Todos esos discursos constituyen el marco legítimo de pensamiento y acción dentro de la escuela, lo que establece los límites de lo que se puede imaginar, cuestionar y hacer. La propuesta educativa, entonces, tiene que ser trabajar junto a la gente común —particularmente

con quienes se encuentran en desventaja dentro de esos marcos escolares — para que construyan su propia palabra, como plantearía Freire (1972), y que se haga consistente para ganar autoridad y convertirse en acción. Esto no puede ocurrir con la emergencia de una palabra individual, sino con la construcción de **nuevas narrativas colectivas** que puedan resistir, cuestionar y desafiar la hegemonía a los discursos que suelen dominar sus vidas. Solo entonces, los regímenes de verdad de las escuelas pueden transformarse, porque están teniendo en cuenta las realidades históricamente ignoradas y oprimidas.

Hilando narrativas colectivas y personales

Llevamos tiempo trabajando en varios países para **promover la educación inclusiva**, partiendo de esta idea de contribuir a que sea la propia comunidad la que construya el sentido de la inclusión en la escuela. El hecho de partir de los análisis de colectivos oprimidos implica que las narrativas emergen desde una emoción: el dolor. Pueden consultarse algunos de los procesos de participación colectiva en España en 2018 (1), en 2020 (2) y en 2022 (3). Construir la educación inclusiva desde ahí otorga un sentido profundamente humanista a un concepto que ha sido manipulado por el neoliberalismo hasta reducirlo a la nada. Por tanto, este enfoque, que pretende subvertir las relaciones de poder en las escuelas, va recorriendo una cartografía emocional movilizadora: parte del dolor solitario, al reconocimiento colectivo y la ira como impulso revolucionario, y al amor al convertirse en un proyecto colectivo esperanzado por la justicia social y educativa.

Para que esto ocurra, los discursos tienen que mantener los lenguajes de las personas oprimidas en todo el proceso (Calderón-Almendros, 2019). Esos lenguajes (maternales, intuitivos, amorosos) van siendo abandonados a lo largo de la escolarización, y sustituidos por lenguajes profesionales, burocráticos, y pretendidamente científicos y neutrales. Lo hemos estudiado particularmente con personas nombradas por la discapacidad: una madre que va a la escuela hablando de su hijo como una persona correcta, acaba por sucumbir ante el aplastante poder de la institución y el lenguaje profesional; la realidad es lo que la institución dice. Esa madre tiene que asumir que su hijo no está bien, y negarse a ello es interpretado como no ver la realidad. Tiene que doblegarse ante los esquemas interpretativos del profesional, que están cargados del prejuicio histórico que ha mantenido a

personas como su hijo fuera de la institución escolar. Esta reacción de la escuela ante una narrativa emergente —una nueva concepción de la realidad— elimina cualquier opción de transformación. Esta lógica es compartida entre muchos colectivos en desventaja, que son desarmados de sus lenguajes, y desmovilizados con ello. Ante el lenguaje institucional, quedan desnudos, mermada su capacidad de comprensión, limitada la interpretación y dificultada cualquier crítica. Es algo así como intentar explicar algo, conversar o defender derechos en un idioma que no es el tuyo.

Por eso, el **cambio educativo guiado por la inclusión y la equidad necesita partir de esos lenguajes genuinos, entenderlos y luchar por mantenerlos**. Implica una conexión con otras personas que poco a poco van uniéndose a la lucha, porque conectan con esas interpretaciones que poco a poco han ido abandonando, obligadas por el sistema.

Y es en la conexión con diferentes dolores compartidos dentro de la escuela que van emergiendo narrativas más amplias, interseccionales, y que tienen en cuenta a diferentes colectivos y sectores del sistema educativo: una escuela que excluye provoca dolor en el estudiantado, en las familias y en el profesorado. Todos ellos van abandonando sus propios sentidos de lo que es educar. Eso es lo que se desveló en aquella sala de Asturias. Y juntos pueden ir reconstruyendo nuevos sentidos colectivos, basados en sus propias investigaciones.

En nuestras investigaciones, tanto en España como en América Latina, hemos generado momentos de construcción de narrativas colectivas, con conversaciones entre un gran número de personas en las que analizan la situación de sus sistemas educativos, sus límites y posibilidades, así como el papel que ellos pueden tomar en la transformación. Estas conversaciones constituyen el nuevo marco de interpretación, en el que han podido transgredir colectivamente lo que no está permitido pensar. Este análisis a un nivel más estructural se nutre, necesariamente, de experiencias personales y biográficas. Atender a estas cartografías personales significa entender que el cambio de los sistemas educativos está intensamente relacionado con los dolores y esperanzas de personas concretas, que se adaptan y doblegan ante los imperativos de la escuela, pero que también resisten y transforman lo que en ellas ocurre. Convertir las narrativas biográficas en material público (4) —aquello que tenía que permanecer

escondido al ser interpretado como un problema individual— es una forma extraordinaria de ensanchar los análisis de la ciudadanía, y de cuestionar y transgredir las cartografías que debe seguir una persona por ser gitana, ser transgénero, estar enferma, ser inmigrante, tener pocos recursos, estar etiquetada como discapacitada...

Estas narrativas personales y colectivas, con un profundo sentido identitario y de ampliación ideológica, son el caldo de cultivo de otras narrativas enfocadas a la acción: la comunidad se pone a construir respuestas a la realidad que vive. Ya no es una realidad inamovible. La realidad es construida también por ellos y ellas.

Generar conocimiento emocionado y comprometido

Algo que he aprendido junto a activistas y académicos comprometidos con la educación inclusiva y la equidad es que estudiar el cambio educativo solo puede hacerse encontrándose dentro de los procesos de cambio. Es decir, siendo parte de ese cambio, que no tiene que ser enorme, pero que necesita tener siempre en cuenta la dimensión estructural. Junto al profesor Mel Ainscow, acompañamos desde hace años a docentes de escuelas en América Latina a desarrollar sus propias prácticas, confiando en sus saberes, y construyendo lenguajes de práctica que se asientan en el reconocimiento del valor de otras voces de la comunidad. Previamente, habíamos pasado por procesos en los que durante varios años fuimos construyendo conversaciones entre un gran número de personas en las que las voces de los estudiantes y las familias cobraban valor (Calderón-Almendros, Ainscow, Molina & Bersanelli, 2020). Eso constituía nuevos marcos de relación entre los participantes, pero también entre los académicos que nos situábamos dentro de aquellas narrativas, que han ido iluminando nuestro devenir dentro de los procesos de Investigación Acción Colaborativa que hemos ido acompañando en un buen número de escuelas. Es decir, estar en procesos de cambio a diferentes niveles implica un mestizaje de saberes, una inversión de papeles, y también subvertir el poder.

Pero, sin duda, lo más emocionante es ver cómo las personas que recuperan sus lenguajes robados van consiguiendo hacerse poco a poco dueñas de sus vidas. Protagonistas de sus vidas, también en las escuelas. Esto supone la construcción de propósitos colectivos, que pretenden la ampliación de la

imaginación social respecto de lo posible, lo necesario y lo deseable en educación inclusiva. Esto lo hemos vivido intensamente junto al equipo del proyecto “Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva” en la Universidad de Málaga, creando junto a la ciudadanía producciones culturales como documentales (5), historias de vida, recursos audiovisuales (6), guías, videotutoriales (7), publicaciones... Pero también, creando experiencias escolares de posibilidad, que puedan constituir el sostén o la guía para otras instituciones que quieren emprender sus propios procesos de cambio. Escuelas que documentan lo que hacen (8), porque tienen un claro sentido de estar contribuyendo a un movimiento social. Y la emergencia de grupos de trabajo que se convierten en colectivos que luchan desde diferentes lugares por una escuela más justa. Por ejemplo, profesionales que regeneran sus discursos (9) a partir de los saberes de las familias (Calderón-Almendros, Moreno-Parra & Vila-Merino, 2022). De entre todos los que hemos visto crecer, destacamos un grupo de estudiantes de Secundaria (10) que comienza a liderar cambios en el sistema escolar (Mojtar-Mendieta & Calderón-Almendros, 2022), y que salen de la vergüenza para mostrar con orgullo sus experiencias escolares públicamente. Han aprendido juntos a salir del discurso que los culpabiliza de sus fracasos, y sus nuevas narrativas parten de emociones que les mueven a la acción. Esas narraciones consolidan nuevas formas de pensamiento e identidad, y constituyen sistemas simbólicos en los que otras personas pueden resituarse.



En una reciente exposición, Antón, un miembro del colectivo ‘Estudiantes por la inclusión’, contó su dolorosa experiencia escolar a estudiantes del Máster en Cambio Social y Profesiones Educativas de la Universidad de Málaga. Al finalizar, una de las estudiantes universitarias dijo: “Al escucharle, algo me arde dentro”. Le pregunté si era por rabia. Ella respondió: “No. Es por esperanza”.

Notas

- (1) <https://creemoseducacioninclusiva.com/workshop-hacia-nuevas-miradas-en-la-escuela/>
- (2) <https://creemoseducacioninclusiva.com/conversaciones-sobre-la-escuela-inclusiva/>
- (3) <https://creemoseducacioninclusiva.com/workshopcrearla/>
- (4) <https://creemoseducacioninclusiva.com/hilando-vidas/>
- (5) <https://creemoseducacioninclusiva.com/documentar-un-movimiento/>
- (6) <https://creemoseducacioninclusiva.com/ante-la-soledad-del-alumnado/>
- (7) <https://creemoseducacioninclusiva.com/recursos-para-tu-comunidad-escolar/>
- (8) <https://creemoseducacioninclusiva.com/una-escuela-trabajando-por-sus-suenos/>
- (9) <https://creemoseducacioninclusiva.com/una-orientacion-para-la-educacion-inclusiva/>
- (10) <https://creemoseducacioninclusiva.com/estudiantes-por-la-inclusion/>

Bibliografía

- Calderón-Almendros, I. (2019). Differences and Inequality in Schools: The Languages of Oppressed People as Hope. *Ars Vivendi Journal*, 11, 2-11. <https://bit.ly/2GzQ7Wf>
- Calderón-Almendros, I., Ainscow, M., Bersanelli, S., & Molina, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: An analysis of the challenges. *Prospects: Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 49(3), 169–186. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1>
- Calderón-Almendros, I.; Moreno-Parra, J. & Vila-Merino, E. (2022). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education. *International Journal of Inclusive education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512>
- Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., & Zucman, G. (Coord.) (2022). *World inequality report 2022*. World Inequality Lab. <https://bit.ly/3sDeWaS>
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin.
- Mojtar-Mendieta, L. & Calderón-Almendros, I. (2021). Silenced voices leading school changes. *Enabling Education Review*, 10, 28-29. <https://bit.ly/3DDdhlw>

