

# Los desafíos a los que se enfrenta el profesor de una escuela inclusiva

**Teódulo García Regidor, FSC\***

*«... El énfasis que actualmente se ha puesto en la educación inclusiva en muchos países supone un reto para muchos profesionales de la educación especial, ya que les obliga a replantearse sus propio pensamiento y sus prácticas...».*

(Mel AINSCOW)

## **INTRODUCCIÓN**

Se me pide que hable acerca de los retos que la escuela global –o inclusiva– plantea al profesor, al educador hoy. Pues bien, antes de pasar a toda otra consideración me parece pertinente clarificar, siquiera someramente, los términos de los que hablamos: escuela global (o inclusiva), retos o desafíos y educador.

---

\* Profesor del Instituto Superior de Ciencias Religiosas y Catequéticas «San Pío X» y del Centro Superior de Estudios Universitarios «La Salle», Madrid. Conferencia pronunciada en el Congreso de ASSEDIL, Mallorca, abril de 2008.

## LA ESCUELA INCLUSIVA

Consideramos la escuela inclusiva «como una evolución del concepto de integración». Esto significa que la inclusión supone la *integración total*, la superación de una integración que o no ha sido bien entendida o no ha sido bien aplicada, pues ha producido, en parte, efectos contrarios a los pretendidos.

Hablamos además no tanto de un «conjunto de acciones», sino, más bien, de una *actitud*, de un sistema de creencias ante la educación «que aboga por la búsqueda de equidad, de normalización y de lucha contra la desigualdad, al mismo tiempo que respeta y valora la diversidad» (Salvador Mata, F. 2004: 639).

También suelen entenderse estos términos como haciendo referencia a diversidades y diferencias que vienen del exterior, pero también, y ahora más que nunca, a las que se generan en el interior de la propia escuela: los alumnos con dificultades de aprendizaje, las carencias de tipo cognitivo, afectivo o relacional, el fracaso escolar... son también objeto de esta nueva forma de pretender una educación que comprende a todos y que intenta solucionar las dificultades derivadas de la diferencia.

Al hablar de una «escuela global», de «escuela para todos» o de «escuela inclusiva» nos referimos al ámbito educativo en el cual «todos los alumnos con deficiencias, independientemente de la naturaleza o gravedad de las mismas y de la necesidad para recibir servicios, reciben una educación total dentro de una clase regular en el colegio que le corresponde», según se expresa la Asociación Americana de Trastornos del aprendizaje.

Lo importante y decisivo de este tipo de escuelas es no sólo «que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras». Estamos, por lo tanto, con Declaración de Salamanca, «el documento internacional probablemente más significativo que se haya publicado nunca en el campo de las nece-

sidades especiales», el cual sostiene que «las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva constituyen el medio más eficaz de combatir las actitudes discriminatorias, construir una sociedad inclusiva y conseguir una educación para todos». Además, «estas escuelas han de facilitar una educación eficaz a la mayoría de los niños y niñas y mejorar la eficiencia y, en último término, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo» (Ainscow, 2001: 112).

## LOS DESAFÍOS: LA INCLUSIÓN COMO DESAFÍO

En el vocabulario comúnmente utilizado, también en la praxis educacional, son frecuentes términos como reto o desafío. Y al utilizarlos mucho también ampliamos su campo de significado y lo referimos a cualquier cosa. Es necesario, no obstante, ser preciso en la utilización de los términos; y ello no por un afán purista, sino por mera objetividad; no es lo mismo referirse a nuevos objetivos, a dificultades o a problemas que se derivan de un proceso normal, aunque dificultoso y urgente, que el verdadero desafío. *El desafío significa que una situación se convierte en un problema de tal naturaleza que genera una tensión con la situación anterior, a la que exige una respuesta.* Conocemos hoy fenómenos sociales y culturales nuevos que provocan desequilibrios y desajustes en el ámbito donde interactúan. La sociedad del conocimiento, la revolución tecnológica e informática, la globalización económica, la inmigración y el multiculturalismo, la sociedad fragmentada de la posmodernidad... provocan tal cantidad –y calidad– de cambios en las instituciones y en las relaciones sociales que éstas pueden quedarse obsoletas, inadecuadas, in-significantes para hacer viables las nuevas exigencias requeridas por esos cambios. Pues bien, esas exigencias nuevas –aunque también la persistencia de problemas antiguos– pueden ser percibidas y sentidas como auténticos **desafíos**.

En nuestro caso, la globalización, la inmigración, la diversidad que se deriva de las variadas discapacidades, las características derivadas de la etnia, cultura, o religión, los problemas que generan las diferencias que antes no se daban en una determinada sociedad, la inclusión como teoría y práctica

superadora de la integración o de otras formas similares... pueden considerarse como desafíos que interpelan de manera radical nuestra situación presente y que provocan una respuesta nueva, a veces, radicalmente **nueva**.

## **LOS EDUCADORES ANTE LOS DESAFÍOS**

Se pide, por otra parte, que hablemos de los desafíos de la educación inclusiva al educador. Ello puede hacerse con toda legitimidad, porque la educación es campo propio y decisiva tarea de todo educador. Pero conviene, también aquí, hacer dos precisiones: en primer lugar, a qué profesor nos referimos: ¿al profesor en general —a todo profesor— sea cual sea su ideología, su campo de acción su compromiso educativo, por más alejado que esté a estas cuestiones o al profesor que está metido de hoz y coz en el mundo de la integración, de la educación compensatoria, que vive la realidad compleja y de la escuela inclusiva? Es obvio que, aunque los desafíos puedan ser los mismos, serán muy diversamente percibidos y respondidos, de acuerdo con la situación personal y contextual del educador.

En segundo lugar hay que ser conscientes del carácter sistémico de todo hecho educacional y, en especial, del que estamos tratando: todo en la escuela tiene relación; todo en ella constituye un organismo. Cualquier elemento forma parte de ese conjunto en el que todo interactúa con todo... Y por eso, aunque el profesor perciba los retos de la inclusión como persona, como sujeto individual, no creo que sea oportuno analizar los desafíos o buscar la respuesta apropiada de manera individual. Es desde la escuela *como totalidad* —y antes que la escuela la misma sociedad—, desde donde el educador ha de procurar buscar las respuestas a estos desafíos.

## **UNA TAREA RADICALMANTE NUEVA**

Por otra parte, somos conscientes de que no podemos estar abrumando al profesorado con nuevas exigencias que se van añadiendo a sus ya numerosas,

demasiadas quizás tareas educativas. En nuestro caso no tratamos de una tarea que se suma a las anteriores (lo que sería un cambio cuantitativo) sino de algo *cualitativo*: de la visión de algo así como de un nuevo paradigma para la educación y para la escuela, de la diversidad, de la globalización, de la inclusión como una nueva manera de entender la educación. En este sentido, no se trata de añadir una nueva tarea más sino de percibir la educación como una tarea nueva. Y esto ya hoy, pero sobre todo en un futuro inmediato.

## LOS RETOS DE LA ESCUELA INCLUSIVA

Puesto a considerar cuál podría ser un esquema válido y adecuado para integrar los diversos retos que plantea la inclusión, me pareció sugerente hacerlo a partir del esquema que J. Delors establece en su informe «La educación encierra un tesoro»: ahí se habla de los retos que, a un tiempo, equivalen a las nuevas finalidades de la educación en nuestra sociedad globalizada: «*aprender a conocer*», «*aprender a hacer*», «*aprender a vivir juntos*» y «*aprender a ser*». Es un marco sugerente, como digo; y aunque yo haya adoptado otro, quizá menos coherente y estructurado, bien puede quedar como horizonte, y como lugar fecundo de referencia.

### El reto de «conocer»

La escuela es una institución que, además de una tarea de socialización, tiene la misión de educar críticamente; sin embargo, de todos es conocida la permanente «acusación», formulada por famosos sociólogos, de estar sometida a la cultura oficial y de ser, en la práctica, reproductora de un orden social injusto. La escuela no ha sido criticada por la sinceridad de su trabajo o por sus objetivos en pro del cambio social, sino, más bien, por la reproducción del modelo de sociedad en el que está inserta y, por consiguiente, también la exclusión social.

Pues bien, a pesar de esta aparente o real paradoja, a pesar de la rémora que puede suponer el engranaje organizativo –también burocrático– de la

escuela, se nos apela a actuar desde el corazón de ella misma a realizar justamente lo contrario: *hacer de la escuela, que es factor de exclusión, un lugar de inclusión social* .

Por ello, el reto que nos llega y la tarea que nos compete supone ante todo una labor de conocimiento: conocer lo que se nos pide; conocer lo que la escuela es y lo que puede ser en orden a eliminar sus efectos reproductores y excluyentes; y ese conocimiento es un conocimiento crítico, desde el cual el educador debe *«... someter a crítica los principios y las prácticas que han configurado la capacidad de generar exclusión desde el propio sistema educativo y apostar por aquellos otros que la investigación educativa y la experiencia han mostrado que promueven realmente la inclusión y la resolución pacífica de conflictos en un marco que favorece el progreso de todos los alumnos»* (Echeita, 2002: 34).

Los educadores necesitamos aprender a conocer los fenómenos que constituyen la globalización, y ello a partir de lo que alguien ha llamado «una nueva narrativa englobadora que sepa hacer un uso constructivo de la diversidad». Porque ésta no es sólo una circunstancia más de lo que constituye hoy el campo de la educación: es, podríamos decir, la expresión de una de sus necesidades más urgentes. Equivale, según algunos, a una de las grandes finalidades de la educación: *«la finalidad general de la escolarización y la educación básica deben lograr un equilibrio entre la unidad y el pluralismo. Deben construir una alfabetización común y una cultura común, que respeten las diversidades individuales y colectivas, étnicas, culturales, religiosas y políticas existentes en las sociedades mediante el diálogo»* (Domínguez, 2007: 77-78).

## **Aceptar cordialmente la nueva situación**

Toda situación radicalmente diferente provoca interrogantes radicales. Y respuestas radicalmente diferentes. En nuestro caso el reto consiste en aceptar cordialmente esa novedad radical que es la diversidad. No en darse cuenta de que existen «las diferencias»: de eso nos hemos dado cuenta

siempre, ha bastado mirar y comparar situaciones y contextos. Pero hemos considerado esas diferencias como negativas y hemos tendido a hacerlas desaparecer en aras de una homogeneidad configuradora. Pues bien, de lo que se trata ahora –y éste es el gran desafío– es no sólo de conocer, sino de aceptar la diferencia, de asumir la diversidad en todos sus grados y géneros como un valor, como una oportunidad (Ainscow, 2002:73).

Es más, el reto es *«aprender a vivir con la diferencia»*; o más aún si cabe: *aprender* de la diversidad, de la diferencia. O mucho más todavía: hacer nuestra, educadores, la proclamación desenfadada y optimista de la escuela inclusiva –o escuela global– como «invitación pública a celebrar la diferencia»: *«la educación inclusiva es una proclamación desenfadada, una invitación pública y política a la celebración de la diferencia. Para ello se requiere un continuo interés proactivo que permita promover una cultura inclusiva»* (Corbet y Slee, citado por Echeita, 2002: 37).

Aquí nos encontramos con un desafío que presenta varias intensidades:

- Hay quien, cuando habla de la diversidad, expresa una especie de *divinización* de las diferencias, una especie de *culto* a las mismas. Por ejemplo, cuando la UNESCO, en 2001, en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, eleva la diversidad a la categoría de «patrimonio de la humanidad» (*«tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos»*) y erige su defensa en imperativo ético indisoluble del respeto a la dignidad de la persona». Diversidad cultural, sigue diciendo, *«como un proceso evolutivo y como una fuente de expresión, creación e innovación que debe hacer que nos reconozcamos no sólo en las diversas formas de alteridad, sino también en el carácter plural de nuestra propia identidad»* (Terrén, 2004:16).
- Otros la califican de «convulsión» o de «sacudida social»: *«... la globalización y la diversidad cultural son temas de convulsión que con-*

*mueven las nociones, las experiencias y las instituciones que hemos heredado después de más de doscientos años de modernidad y, muy especialmente, las vinculadas a nuestra manera de entender la educación» (Terrén, 2004: 9).*

- En otros casos se nos presenta la globalización y la diversidad, es decir, las diferencias, como una *simple cuestión de hecho* en la que, «más allá de la diferencia, la multiculturalidad debe considerarse desde una perspectiva realista independientemente de cualquier valoración previa y considerarse como una simple cuestión de hecho que es preciso aprender a gestionar».
- Otros, finalmente, nos animan a verla no «*como una amenaza o gangrena sino, más bien, como una oportunidad, es decir, como una situación que ofrece la posibilidad de repensar los vínculos que nos unen en esa forma de solidaridad civil que debe mantenerse viva en una sociedad fuertemente democrática...*» (Terrén: 2004: 21).

Pues bien, sea cual sea el grado de intensidad afectiva con que aceptemos el hecho de las diferencias y de la diversidad, hemos de saber reconocer con los sociólogos que lo diverso, «la diversidad cultural», aun en el tiempo y en el espacio en los que domina la globalización... «es lo que prevalece en un mundo globalizado» (Terrén, 21).

## **Discernir acerca del fenómeno de la inclusión.**

Suele ser frecuente una actitud en algunos «convertos»: la de dejarse captar totalmente por el suceso al que se han convertido, la de dejarse deslumbrar por el resplandor de su verdad o de su bondad (su verdad y bondad *totales*) y ser incapaces de discernir entre lo valioso y lo defectuoso, entre las luces y las sombras. A veces caen en el optimismo ingenuo o desinformado ante hechos presentados con una bondad y una eficacia a toda prueba. En educación, no pocas veces nos hemos contentado con aceptar lo nuevo, lo impuesto desde arriba o lo que de pronto se convierte

en exponente de la cultura dominante... y ello sin una reflexión rigurosa, sin el discernimiento necesario (al menos en unos sectores de la docencia esta actitud ha sido una constante; aunque también hay que decir que es una actitud contrapuesta, por supuesto, a la reticencia y a la resistencia de no pocos educadores a los cambios pedagógicos).

El reto para nosotros consiste no en rechazar el intento de novedad o de cambio más o menos profundo, sino en *conocer el lado crítico o negativo*, la parte de dificultad y de riesgo, que forma como la contrapartida del optimismo de tantos exponentes de la inclusión, de la globalización educativa. Aceptar las posibilidades de la globalización, pero no ignorar sus riesgos, sus posibles ocultaciones, sus pasos en falso, las soluciones que, aunque sean positivas para unos, no lo son para otros o para todos. Ver esta postura crítica, por ejemplo, con el fenómeno del interculturalismo en la educación (García Garrido, 2005: 197-202).

Ese discernimiento, sin que ello suponga una equidistante neutralidad, es absolutamente necesario. Y éste es el desafío. , como diremos más adelante, no hay mejor forma de discernir que conocer la realidad misma, que experimentarla y llegar a la conclusión –si es posible, como muchos han llegado– de que, al menos como nota dominante, «los efectos beneficiosos de la globalización se miden, a la vez, para las personas sujeto de diversidad y para la propia institución. Para todos y para cada uno de los destinatarios de la escuela».

Bien es cierto que en el campo concreto de la escuela global o inclusiva tenemos sobrados *datos empíricos o experimentales* que avalan muchas de las afirmaciones y de los juicios de valor a favor de la interculturalidad, la educación global o la inclusión (podemos citar como valiosos ejemplos de experiencias positivas las «Escuelas Aceleradas», el proyecto «Éxito para todos» y la creación de las llamadas «Comunidades de aprendizaje»). Pero no es bueno –aquí como en otros fenómenos educativos– que nos contemos con afirmaciones recibidas de otros o con constataciones superficiales: hemos de intentar iniciar y vivir la experiencia.

De todos modos somos conscientes de las dificultades que esto plantea: no todo es posible aquí y ahora, es cierto. Incluso hablamos de un movimiento todavía minoritario en su toma de conciencia y en la práctica educativa. Uno de los pioneros de la inclusión en la educación escolar (Ainscow) afirma la dificultad de llevar ciertos planteamientos globales e inclusivos a escuelas de educación general, sea por el número de alumnos, sea por las dificultades económicas, sea por la falta de sensibilidad, concienciación y medios de muchas escuelas...

Pues bien, sea cual sea la actitud que adoptemos, una cosa es segura: ya no podemos permanecer neutrales ante una situación que somos nosotros mismos, que vivimos nosotros mismos: sociedad, escuela y educadores. La globalización, sea magnificada o reducida a un hecho normal y cotidiano, penetra en nuestras aulas y nos desafía a reconocerla, a aceptarla y a responderla. Porque ahora sabemos, además, que se ha ampliado el campo de los destinatarios de nuestra atención debido a la diversidad. Ya no son sólo algunos alumnos con algún tipo de discapacidad: las necesidades educativas específicas abarcan a casi todos; a todos, dirá alguien: «Todos los que por un motivo u otro están en riesgo de exclusión y, por lo tanto, en situación de desventaja para alcanzar los logros educativos» (Echeita, 2002: 36). Por ello, los logros educativos no han de ir destinados a unos pocos, sino en última instancia, a todos y cada uno de los destinatarios de la escuela.

## **Apostar por la novedad**

En el terreno de la inclusión, de la globalización educativa nos encontramos, en el fondo, ante un *nuevo paradigma*. Se nos desafía a ser conscientes de la novedad que este paradigma supone, a aceptar nuevos modelos y nuevos rumbos en la acción educativa. Y se nos urge a *apostar* por algo que, constituyendo una necesidad educativa, tiene ya la garantía del éxito.

¿A qué elementos de nuestro contexto habitual, la escuela, afecta esta novedad?

- Este desafío nos lleva a *cambiar nuestro modelo de pensar la educación* y, lo que es más serio, la escuela; los objetivos y los fines de la educación son «otros» cuando se trata de «ofrecer y de propiciar a todos y a cada uno de los alumnos de la escuela una educación de calidad, según las propias exigencias de la persona; en este sentido, *«la preocupación por el alumnado en desventaja y, por lo tanto, en mayor riesgo de exclusión que el resto, debe ser central en la política escolar (a todos los niveles) y no una cuestión marginal que simplemente origine “problemas”»* (Echeita, 2002: 42).
- Es un desafío la creación de nuevos climas escolares, de nuevas estructuras escolares, de nuevas relaciones y, sobre todo, de una *nueva «cultura de la escuela»*: una cultura en la que prevalezcan otros criterios de eficacia, otro tipo de relaciones más horizontales, otra manera de entender la afinidad, la capacidad de decisión, la iniciativa; otra manera de gestionar los problemas de la escuela —a través, por ejemplo, de la pedagogía de la participación y de la cooperación—, otra forma de entender la escuela y su inserción en el entorno... (en este sentido podemos hablar de la modificación de la cultura escolar a través del *«diálogo comunitario»* o/y del *«aprendizaje dialógico»*, del reconocimiento real del *poder interno* de la propia escuela —«entre todos podemos»—, de la creación de *«grupos interactivos de aprendizaje»* (cuya finalidad es acelerar y potenciar el aprendizaje de los más en desventaja...) o el *«énfasis comunitario»*, que implica la mayor colaboración de los miembros de la comunidad educativa, especialmente las familias...) (Echeita 2006: 103).
- Es un desafío a *cambiar nuestra mentalidad homogénea* —que ha presidido nuestra educación hasta ahora— a una mentalidad heterogénea, con lo que esto supone de renuncia a esquemas quizá arraigados en educadores menos jóvenes... Se trata de dejar de pensar en «clave de lo homogéneo» y pensar en la clave de la diversidad; de pensar en lo diverso como algo marginal en nuestras escuelas a ver lo diverso como «elemento central», de pensar en «los alumnos con necesidades

especiales» a pensar en clave de «obstáculos que impiden, a unos y a otros, la participación y el aprendizaje» (Echeita 2006: 105). Cambio de mentalidad que nos obliga necesariamente a un «cambio de lenguaje»: lenguaje que, a veces, nos traiciona y hace que aflore a nuestra palabra mucho de lo que todavía pensamos en el fondo de nosotros, muchos de nuestros «implícitos».

- Finalmente estamos convocados también a superar el miedo y el desánimo, ese contrapeso que constituye la actitud continuista, esencialista o fundamentalista aplicada a la educación: *«la dificultad estriba también en la sensación de desánimo y cansancio reformador que atraviesa la escuela en la actualidad. La indiferencia, el esencialismo y la desmotivación constituyen, pues, claves decisivas de un contexto parco en fuerzas que puedan traducir efectivamente la incertidumbre de la novedad en una oportunidad de regeneración de la educación democrática»* (Terrén, 2004:22). Y también una cómoda neutralidad en este momento del proceso de la pedagogía inclusiva: *«la inclusión o la exclusión no son “estados” o situaciones definitivas, sino un proceso en el que ambos extremos, inclusión-exclusión, están en continua tensión, de forma que el avance hacia uno solo se puede producir por la reducción significativa del otro»* (Echeita, 2002: 37).

## **Dar un paso al frente: el reto del compromiso**

Todo lo anterior nos está exigiendo pasar de los sentimientos y de las ideas, a la acción; y la acción depende, fundamentalmente, de una decisión personal, de un acto de la voluntad. Los retos pueden estar ahí, las necesidades sociales y educativas puede que estén incluso próximas a nosotros; en última instancia es cada uno quien se decide o no por una determinada opción a través de un compromiso. Podemos recordar a este respecto que *«una norma no es eficaz más que en la medida en que una conciencia decide hacerla suya, es decir, de hacerla una condición de la acción. No basta entonces que la norma exista, es necesario que la asumamos, nos la impongamos a nosotros mismos como una ley interior.*

*Lo que es posible únicamente en virtud de nuestra libertad» (De Koninck, 2004: 155).*

Pero todo esto significa –y así lo atestiguan varios expertos– algo así como una «conversión» (Besalú, 2002: 241-242), un auténtico cambio de actitud, una «mentalización profunda», una *metanoia*. Y en el proceso el cambio de actitud o de actitudes «es, tal vez, el aspecto más relevante y delicado que conviene trabajar»... ya que las ideas del pasado o la fuerza de las creencias del presente tienen mucho peso en las decisiones de cambio de los educadores, del profesorado. Y «*precisamente por ello es necesaria una especie de resocialización para hacerles conscientes de sus propios valores y actitudes y para modificarlos, si es preciso, en sintonía y coherencia con los objetivos de la educación intercultural*» (Terrén, 242).

## **Un compromiso vivido con los otros: el reto de lo sistémico**

No cabe duda de que en el mundo de la globalización, de la opción por lo inclusivo o de la gestión de la diversidad, no se puede seguir actuando con una mentalidad individual o segmentada; es necesario considerar la visión global del problema. En primer lugar ha de considerarse el contexto amplio y primero donde debe producirse la inclusión: la sociedad, con sus características y sus problemas, con sus soluciones y sus bloqueos; luego, la escuela, reflejo de los problemas globales de la sociedad también global. Pues bien, es, sobre todo, desde el ámbito global de la escuela desde donde se han de ofrecer las respuestas a los desafíos, aunque cada educador los sienta con dureza en sus carnes o con crudeza en su espíritu.

Es necesario sentirse interpelados por la urgencia de la «visión interactiva y contextual de la educación escolar». Este *carácter sistémico* afecta tanto a la comunidad, en su más amplio sentido, como a los centros escolares con los que ella cuenta y que en éstos se trata, a su vez, de un proceso con implicaciones en su «cultura», en sus «políticas» y en sus «prácticas de aula».

Todos los expertos en fenómenos inclusivos, en respuestas educativas a los fenómenos globales hablan de la superación del «individualismo fragmentario»: quiere esto decir que el profesorado de una escuela global ha de *«avanzar hacia posturas que, yendo aún más allá de las respuestas basadas en el desarrollo profesional, enfatizan el desarrollo organizativo e institucional colegiado»*. Si esto es así... *«la respuesta dada a la diversidad –a través de la colaboración entre iguales– desbordaría los propios límites y actuaría como ocasión de mejora institucional»*. (Gallego, RE 85).

Pues sólo de manera global se podrá dar solución a los problemas globales» (y sólo si el sistema educativo se pone todo él en marcha será posible afrontar con garantía cualquier experiencia inclusiva de carácter general. Aunque es cierto que siempre siguen teniendo valor las experiencias particulares. Y que ser pionero es, generalmente, porque se responde el primero al desafío de todos...).

Llevando el problema a un nivel local, esto exige un replanteamiento en la manera de entender tanto la educación como la gestión de la escuela y la práctica de la enseñanza. En especial hay que recordar todo lo referente a la cooperación, a la actitud y al método cooperativo para *buscar juntos la solución a un problema complejo y plural*. Y esto es ofrecido como garantía para una mejor tarea del profesorado y como un medio para una educación sin exclusiones. En este sentido, afirma con seguridad Ovejero que el método cooperativo:

- *«Aumenta las capacidades de integración de los alumnos y las alumnas “diferentes” en cuanto a capacidades y en cuanto a cultura, religión o etnia.*
- *Incrementa los sentimientos de apoyo mutuo y de cohesión grupal, aumentando así la satisfacción del alumnado con la escuela...*
- *Mejora el rendimiento escolar... y reduce el fracaso escolar, por tanto.* (Ovejero, 2004:138).

Es importante, por ello, que la educación inclusiva sea realmente una «superación de «esquemas separados»; no sólo la acción de todos ha de hacerse de manera conjunta a través de la cooperación en la diversidad de acciones planteadas; es que la educación inclusiva *es una y global: supera los esquemas separados* (educación especial, educación compensatoria, educación intercultural) cuando todos ellos comparten denominaciones comunes en los que se ha fundamentado la respuesta que los sistemas educativos han planteado para ellos...» (Echeita 2006: 81).

## **Conocer y vivir las experiencias de los demás**

Salir del ámbito propio, del lugar reducido de nuestra experiencia y conocer las iniciativas, las prácticas y los proyectos de los otros en el proceso de globalización escolar, de escuela inclusiva...

En las conclusiones de diversos grupos e instituciones sobre educación inclusiva o educación intercultural siempre existen las que inevitablemente se refieren al acrecentamiento de las relaciones del centro educativo (en especial, del profesorado) con otras instancias sociales y culturales.

Esto, que ha venido siendo una constante de tipo teórico al hablar de educación, se torna ahora mucho más urgente, un desafío inevitable al que hay que responder con una «política» de acercamiento y de colaboración con el entorno y, en especial, con las familias. Ni que decir tiene que la colaboración con otros centros que están ensayando caminos nuevos de globalidad o de inclusión es algo sumamente necesario. Aquí, al contrario de lo que nos decían antes los trenes de las grandes líneas españolas, «no es peligroso asomarse al exterior»: al contrario, es una condición de supervivencia. En este sentido, «saber crear y mantener» un entramado o una red de participación entre experiencias y centros es requisito y garantía para el progreso del movimiento inclusivo y para asegurar la existencia de medios, sobre todo personales, que puedan orientar, asesorar, impulsar...

## **El reto de la formación**

No hay tratado sobre interculturalidad y educación, sobre escuela global o educación inclusiva que no aluda al cambio que debe operarse en los educadores, especialmente a través de la formación de éstos. Si, como se afirma en no pocos textos, lo más importante de estos procesos globalizadores e inclusivos son las personas, es a éstas a las que hay que considerar como ejes centrales, como principios impulsores y como responsables directos de los procesos globalizadores e inclusivos.

El cambio de mentalidad o de actitud no se realiza sólo con una formación teórica: ha de ser una formación que lleve al formando a darse de bruces con la realidad. Lo prioritario en educación inclusiva no es teorizar, no es realizar planteamientos teóricos sino partir de la realidad, *actuar desde la realidad*, transformar la realidad. Es en este proceso de transformación de la realidad donde debe insertarse la formación de los educadores... Y la formación ha de encarar con rigor y eficacia la formación en competencias, la capacitación de profesionales preparados, capaces de utilizar todos los medios y de gestionar eficazmente los problemas derivados de la diversidad.

### **Formación inicial**

Me referiré aquí a una manera específica de formación del profesorado, dentro de unos planteamientos de formación inicial auspiciados por UNESCO –que guardan relación con la Conferencia de Salamanca–. La formación inicial ha de estar enfocada no ya desde el esquema de la integración, sino de la inclusión. Dentro de una escuela de educación general y dentro de una visión globalizadora de la educación.

Entre los objetivos que este plan de formación, metodológicamente hablando, procura conseguir están los siguientes:

- *«Motivar al profesorado para que adquiera mayor confianza y destreza para aprender de la experiencia mediante procesos de reflexión que estimulen nuevas ideas».*

- *Crear unos contextos de aprendizaje adecuados... «que les permitan reconocer el valor de esta forma de aprendizaje y adquirir un mayor control de los procesos implicados» (Ainscow, 2001:113).*
- *Puesta en común de experiencias e ideas, ejercicio intenso de aprendizaje cooperativo.*
- *Encontrar sentido a las experiencias a través del diálogo y de la participación.*

## **Formación permanente**

Otra dimensión importante de la formación es la formación permanente. Como resulta evidente, esto es una urgencia para profesores que han sido formados en otra mentalidad y en otro contexto muy diferente al actual. Esta formación tiene sus urgencias, pero también sus dificultades. La UNESCO, señala Ainscow, opta por insertar los programas de formación permanente (materiales, procedimientos...) en la propia escuela. La razón la explica el propio Ainscow: *«En este contexto es mucho más probable que las cuestiones que se plantean como centro de actividades y los enfoques que se generen sean factibles y relevantes. Es más, pueden organizarse las cosas de manera que sirvan de apoyo a los docentes cuando experimenten con nuevas fórmulas de trabajar en sus aulas. Todo esto puede ayudar a superar una de las dificultades más duras a las que se enfrenta cualquier intento de cambiar la práctica: encontrar tiempo y apoyo personal dentro de la ocupadísima jornada escolar» (Ainscow, 123).*

Unido a esto debemos hablar de la *investigación a partir de la propia acción*. Quizá en pocos campos como en este de la escuela global o de la educación inclusiva para hacer realidad lo que tantas veces ha constituido un tema de estudio en los libros de pedagogía, pero escasamente llevado a la práctica entre nosotros: el profesor, que utiliza una metodología cualitativa (estudio de casos, evaluación iluminativa, etc.) parte de la crítica de

una situación concreta para analizarla, reflexionar sobre ella y buscar las mejoras pertinentes; es decir, «un enfoque de investigación cuyo objetivo es mejorar no sólo la actividad de los profesores, sino la situación del centro (educativo)» (Ainscow, 2002: 415).

### ***El reto de las competencias***

Tanto en la formación inicial como a lo largo de la vida profesional del docente la formación ha de estar marcada por una necesidad: el desarrollo de las competencias. No es ocioso hacer observar aquí que un cambio tan radical como el que se introduce en una escuela global, en el fenómeno educativo de la interculturalidad y de la inclusión, la figura del profesor con un alto nivel competencial resulta una evidencia. Y no sólo la actualización o el perfeccionamiento de las competencias de siempre, si podemos hablar en estos términos: el profesor de la escuela inclusiva necesita un perfil nuevo, una serie de competencias que le hagan responder con eficacia y con eficiencia a los retos de la educación nueva. Competencias, como afirmamos antes, que capaciten a profesionales de diverso grado y que tengan una gran carga humana, que partan de la persona y que se dirijan a la persona del educando, pues el mejor método ha sido siempre —y lo seguirá siendo— éste: para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas como son... Entre ellas mencionaremos las siguientes:

1.<sup>a</sup> Competencia en el *conocimiento*, preferentemente *empático* (y sabemos que empatía es más que la mera simpatía), de otras culturas, de otras visiones del mundo y del hombre, de otras religiones.... La escuela ya no es (si es que alguna vez lo fue) lugar de una cultura homogénea y unitaria, sino plural; y pudiera darse esa disonancia de un aula reflejo de culturas y un profesor con una estructura mental homogénea y unitaria.

2.<sup>a</sup> Competencia para comprender con rigor los *fenómenos de exclusión* y de intolerancia y de todos aquellos elementos que ponen en riesgo el pro-

ceso educativo de la escuela y el logro de los objetivos personales de cada uno de los alumnos y alumnas. Ello supone una formación a partir del estudio riguroso de estos temas.

3.<sup>a</sup> Competencia para *afrentar los problemas concretos* que se relacionan con la inclusión; competencia para una intervención con garantía de éxito en cualquiera de los posibles conflictos derivados de fenómenos de exclusión, de diversidad cultural o de otro tipo. El saber hacer se despliega en el dominio de *programas de intervención* del uso de herramientas para promover el desarrollo cognitivo, el campo de la mediación y todos los aspectos relacionados con el aprendizaje y el rendimiento escolar de los alumnos... Un campo especialmente importante y eficaz es el que se refiere a «desarrollar el potencial de aprendizaje de los alumnos en riesgo de exclusión para conseguir crear experiencias de aprendizaje y competencias exitosas que no excluyan». Y «promover la educación cognitiva como instrumento hacia la educación inclusiva» (*Educadores*, 2004:407).

4.<sup>a</sup> Competencia para «*crear entornos modificadores*» que ayuden a un trabajo de cambio en alumnos estigmatizados por el fracaso; en especial, modificar el entorno de aprendizaje y educación, ayudando, por una parte, a superar las barreras de todo tipo que impiden una presencia personal, un reconocimiento y un desarrollo de la persona; por otra parte, promoviendo el «sentimiento de pertenencia» de cada uno de los miembros de la comunidad educativa e impulsando a la participación: «participar es colaborar con los demás en la elaboración de unos objetivos comunes, comprometerse en la realización de los mismos o compartir métodos» (Ainscow, 2006: 106).

5.<sup>a</sup> Competencia para *superar un viejo concepto de cultura* y para asumir la presencia y la interacción de diversas culturas, también el ámbito de la escuela. Y ello, sabiendo actuar a través de la dialéctica que supone el que, por una parte, la escuela tiene una cultura determinada y definida que transmitir; y en el caso de la escuela cristiana un proyecto definido,

que hunde sus raíces en el mensaje y los valores del evangelio, al cual no puede renunciar y, por otra —me refiero a la escuela católica en este caso—, que la presencia de inmigrantes de otras religiones y culturas o de alumnos no creyentes convierten, de hecho, a la escuela católica en «otra escuela» (Lamotte, 1989: 363).

6.<sup>a</sup> Competencia para *descubrir, desenmascarar y denunciar los mecanismos* explícitos o implícitos (ocultos), internos y externos a la institución escolar que generan la exclusión. Sobre todo los inherentes al propio sistema escolar, ya que éstos han sido los primeros «en generar contingentes de alumnos en riesgo de inclusión social» (Echeita, 33). Esto supone una «sensibilidad aguda» ante la creación o la presencia anterior de barreras de todo tipo —y sobre todo en la propia escuela— que favorecen cualquier forma de exclusión...

7.<sup>a</sup> Competencia para saber *situarse y actuar en la dialéctica* o, en su caso, el equilibrio que suponen las polaridades, ahora más acentuadas, entre las que hay que optar:

- La acogida y la simpatía con la cultura del otro y, al mismo tiempo, la crítica necesaria.
- La valoración de lo diverso sin que suponga relativizar lo propio.
- La presencia en la escuela de la cultura del otro y la necesaria formación en una «cultura común».

8.<sup>a</sup> Competencia que nos capacite para *la convivencia con el otro*, con el diferente; y no olvidemos que hablamos desde y para la escuela lasaliana, escuela católica. Pues bien, creo que hay que impulsar el término y la realidad de la «convivencia» de las religiones en el ámbito escolar. Una convivencia que obligue a las escuelas a «plantearse su misión evangelizadora *también* desde la diversidad religiosa y entender el ámbito escolar como “lugar de acogida, de integración y de diálogo interreligioso”.

so” y no solamente como un lugar confesional, prioritariamente confesional, pero que respeta a los diversos que viven en su seno, pero que no se relaciona con ellos en tanto que religiosamente diferentes» (T. García Regidor, 2003: 79).

## **El reto del testimonio: ante todo «una nueva forma de ser»**

Recientemente, la Congregación para la Educación Católica, en la carta titulada «La EC ante los umbrales del Tercer Milenio» señalaba que la escuela católica se ha convertido en la «encrucijada sensible de las problemáticas que agitan este inquieto tramo final del milenio»; la escuela católica no puede sustraerse a los problemas de esta nueva humanidad, no puede ignorarlos porque los experimenta en carne propia. Pues bien, cambiando de sentido la frase de la congregación romana podríamos afirmar que la escuela cristiana responde hoy al reto de la multiculturalidad, la globalización y la inclusión de manera patente, «mostrando» su propia realidad. El mejor discurso es ella misma. Mejor, *ser* ella misma. Cuando le preguntaron a Don Milani, el cura pedagogo italiano, que explicara a los demás, al mundo, su método, respondió: «*Con frecuencia me preguntan los amigos cómo hago para llevar la escuela. Insisten para que escriba un método, que les precise los programas; las materias, la técnica didáctica. Equivocan la pregunta. No deberían preocuparse de cómo hay que hacer para dar escuela, sino sólo de cómo hay que ser para poder darla*» (Don Milani, 1975, citado por Besalú, 202: 243).

Eso es lo propio de las grandes personas, de los profetas y pioneros de la educación; y algo así es lo que a todos los educadores se les pide hoy para un mañana próximo... ya que esto de la educación inclusiva «es, antes que nada, un valor y *una actitud personal* de profundo respeto por las diferencias y de compromiso por la tarea de no hacer de ellas obstáculo sino oportunidades» (Echeita 2006:107).

## EPÍLOGO

### Una mirada desde el Evangelio y desde los orígenes de la escuela lasaliana

Todo lo anterior, unido al problema de la diversidad y del pluralismo religioso, del que apenas hemos hablado, constituye un desafío global, no sólo al profesor, sino a toda escuela. También a nuestras «escuelas cristianas», lasalianas.

La aceptación de la educación inclusiva y global ha de suponer un cambio estructural de grandes dimensiones: será necesario –como han mostrado varios de ustedes en este congreso– replantearse nuevos objetivos educativos, reorganizar las estructuras y los espacios, mayor dotación de medios materiales, económicos y humanos. Pero, sobre todo, será necesario responder al reto del «cambio de espíritu», algo a lo que nos invita Jesús de Nazaret en su Evangelio y, por otra parte, la experiencia de san Juan Bautista de La Salle:

- No creo que sea desacertado entender el Evangelio, realizar su lectura desde un esquema de inclusión. En numerosas ocasiones Jesús se plantea la defensa del otro en cuanto otro, en cuanto «minoría» y en cuanto diferente –esa *gente* que, diríamos hoy, «vivía por debajo de los niveles de dignidad y de igualdad a los que tenían derecho–, y no tanto para «integrarlo» en la sociedad, sino más bien para incorporarlo a la dignidad de persona *no al margen de* sino *dentro de* la propia sociedad. Persona diversa, pero persona como las demás –con igual dignidad– en el ámbito de reconocimiento público que es la sociedad. Ejemplos de ello tenemos sobrados: el paralítico que está al borde de la piscina, el ciego Bartimeo, el Centurión, la Samaritana, el hijo pródigo... siempre encontramos seres humanos que, rechazados y marginados por la sociedad dominante, son reincorporados por Jesús, es decir, son ayudados a recuperar su propia dignidad no reconocida. Ésta es una de las más bellas y urgentes formas de colaborar con la dignidad de la persona y con la emergencia del Reino.

- Juan Bautista de La Salle supo ver la diversidad social y educativa de su tiempo. Conoció su propia situación y la de los suyos, discernió las necesidades específicas de cierta población —«los hijos de los artesanos y de los pobres»— y realizó una opción que le llevó a ejercer una misión «como respuesta concreta a su contemplación del designo salvador de Dios» (R 11). Desde entonces, y también hoy, dicho Instituto, «atento sobre todo a las necesidades educativas de los pobres que aspiran a tener *conciencia de su dignidad de hombres* y de hijos de Dios e *intentan que se la reconozcan*, crea, renueva y *diversifica sus obras*, según las necesidades del Reino de Dios» (ibíd). Pues bien, diversificar las obras hoy significa apostar por toda forma de educación que venza la exclusión, que apoye la inclusión y que ayude a todos a recuperar su dignidad como personas e hijos de Dios. Que este congreso no sea tan sólo el exponente de una tendencia que hoy se da en la educación sino también el signo de que hemos comenzado un proceso que seguiremos intensificando en el futuro.

## BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid, Narcea.
- AINSCOW, M. (2002). «Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos», en *Revista de Educación*, enero-abril 2002, pp. 69-82.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Edit. Síntesis.
- DOMÍNGUEZ, J., y FEITO, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática* Barcelona, Octaedro.
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid, Narcea.

- ECHETA, G., y SANDOVAL, M. (2002). «Educación inclusiva o educación sin exclusiones», en *Revista de Educación*, enero-abril, pp. 39-48.
- GALLEGO VEGA, C. (2002). «El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva», en *Revista de Educación*, enero-abril, pp. 83-105.
- GARCÍA GARRIDO, J. L., y GARCÍA RUIZ, M. J. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*, Madrid, Ediciones Académicas.
- GARCÍA REGIDOR, T., «Respuesta desde la escuela cristiana al fenómeno del pluralismo religioso», en VV.AA., (2003), *Pluralismo cultural, pluralismo religioso y educación cristiana*, Madrid, Bruño.
- GARCÍA REGIDOR, T., *Los nuevos desafíos educativos*, Tsalónica.
- VV.AA. Seminario de trabajo: «*Inclues*: llaves para una educación inclusiva y cognitiva en España», en *Educadores*, 212, 2004, pp. 407-425.
- LEBEER, J. (editor) (2006). *In-clues. Cles to inclusive and cognitive education*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn.
- LEBEER, J. (red.) (2005). *INSIDE, Cómo aprender a aprender en un entorno inclusivo*, Madrid, FERE-CECA.
- OVEJERO BERNAL, A. (2004). *Globalización, sociedad y escuela. Cómo hacer frente a los principales problemas actuales desde la psicología social crítica*, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- TERRÉN, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espejo de inclusión social*, Madrid, Catarata.
- UNESCO, (1994). *Conferencia Mundial de Salamanca sobre necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad*.
- VV.AA., *Educadores* (número monográfico dedicado a la «inclusión escolar»), octubre-diciembre 2004.