

Escuela inclusiva y de máximos

Grupo Utopía y Educación
www.utopiayeducacion.com

“Educadores, educadoras y trabajadores y trabajadoras culturales necesitan establecer la prioridad de la ética y justicia social por encima de la lógica del mercado y el lenguaje del individualismo excesivo”

(Henry Giroux, 1999:61)

Lo que se suele hacer actualmente en la escuela en cuanto a la atención a la diversidad del alumnado se resume perfectamente en las siguientes palabras de Santos Guerra (2002:76): *“La escuela tiene una inquietante función homogeneizadora. Currículo idéntico para todos, espacios iguales para todos, evaluaciones similares para todos”*. Propone este autor que hay que entender la escuela como encrucijada de culturas, no como lo que es hoy por hoy: una escuela para un determinado tipo de individuo (varón, blanco, sano, normal, católico, payo, autóctono, culto, castellanohablante...).

Y después de dar el mismo currículo para todo el alumnado, aún sabiendo que las situaciones de partida son distintas (y por tanto hay quienes ya de antemano están condenados al fracaso), conducimos irremediabilmente al alumnado hacia el choque de culturas, a los problemas de convivencia por desatención, por hastío de toda una serie de alumnos y alumnas. Se producen con cada vez mayor frecuencia discriminaciones de diversa índole entre el propio alumnado y conflictos también con el profesorado. Realmente, con el castigo, la represión o la coacción solo aliviamos los síntomas de una enfermedad cuya causa está en los esquemas de pensamiento (Pulido Moyano, 1997).

Tenemos dos opciones con respecto a este alumnado considerado conflictivo o de bajo nivel académico: “que los saquen del aula” o “que vengan a ayudarme”. A nivel mundial se ha comprobado que la primera opción incrementa el fracaso escolar y los problemas de convivencia (a la larga, también la exclusión social y la delincuencia). La segunda alternativa sí que contribuye a la superación de estos problemas, incluyendo en el aula todos los apoyos que sean necesarios: profesorado, alumnado, familiares, personal no docente, otros profesionales de la educación y lo social, entidades, asociaciones, voluntariado... todo aquel que tenga algo que aportar. Para comprobarlo basta solamente con ver que los espacios segregadores no son para los hijos de quienes los proponen. Los dobles discursos programan unos aprendizajes para nuestros hijos e hijas y otros

diferentes para los hijos de familias pobres, inmigrantes o simplemente de escaso poder adquisitivo. A nuestro modo de entender, el aprendizaje instrumental y también el de valores depende de las interacciones (entre el alumnado, dentro y fuera del contexto escolar, con el profesor, con otros adultos, en el entorno...), y las interacciones en los espacios segregados no son las más positivas para superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia. Lo que suele suceder es que, en efecto, se agravan (Puigvert y Flecha, 2004:30; Jaussi y Luna, 2002:40; Racionero y Serradell, 2005; Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004; Aretxaga y Landaluce, 2005:211; Lleras y otros, 2001; Alonso y Loza, 2001). Existen investigaciones que demuestran que al separar alumnos por niveles o por ritmos de aprendizaje los distintos grupos se irán distanciando cada vez más. Así, nunca se ha cumplido el objetivo por el que se realiza la segregación (que remonten y recuperen el ritmo) porque nunca vuelven (Lleras y otros, *op. cit.*; Aubert y otros, 2000). La segregación, como indican Aubert, Medina y Sánchez (2000:7) *“lleva consigo dos consecuencias que no son positivas para el aprendizaje de los niños y niñas. Por un lado hay un etiquetaje, ya sea implícito o explícito, de cada niño o niña según el grupo al que le corresponda ir. Este etiquetaje queda interiorizado en todas las personas con las que se interrelaciona, los demás alumnos o alumnas, los familiares y el profesorado y conlleva problemas de autoestima y, consecuentemente, de desmotivación por el aprendizaje”*.

La adaptación a la diversidad ha servido en multitud de ocasiones para legitimar los tres pasos del camino a la exclusión, como indican diversos autores (Puigvert y Flecha, 2004; Lleras y otros, 2001; Aubert y otros, 2000):

1. Agrupando al alumnado por ritmos de aprendizaje dentro del aula.
2. Separando los diferentes (“lentos”, “conflictivos” o “inmigrantes”, por ejemplo) en otras aulas.
3. Separando los diferentes del mismo instituto trasladándoles a otros espacios, tales como las unidades escolares externas.

Desde nuestra óptica, no debemos excluir voces, sino incluirlas (integrarlas) en el aula. Se considera la diversidad de los alumnos no como un obstáculo para el aprendizaje, sino como un recurso esencial para favorecerlo, ya que *“la mejora de la comprensión colectiva requiere necesariamente las diversas aportaciones, competencias y saberes de los diferentes alumnos”* (Onrubia, 2004:15) No se trata en este sentido de compensar desigualdades, sino de superarlas (González y otros, 2002:54). Y en la sociedad actual, la formación y el aprendizaje en general son elementos de superación de la exclusión social (Aubert y otros, 2000:2)

Por eso hay que destacar que una de las bases pedagógicas-ideológicas del Proyecto

Comunidades de Aprendizaje ha de ser la inclusión: añadir medidas, no rebajar niveles ni expectativas, ya que de lo contrario estaríamos contribuyendo de un modo u otro a la exclusión social a medio y largo plazo. Si en un grupo de alumnos hay una serie de ellos (ya sea por dificultades de tipo personal, social o económico) que no alcanzan el nivel medio que les permita avanzar en el sistema educativo, se han de buscar los apoyos necesarios y traerlos al aula, intensificar los aprendizajes, programar otras actividades de refuerzo fuera del horario escolar y favorecer las interacciones entre el grupo de compañeros y compañeras y también con la mayoría de adultos posibles. Como indica Rosa Valls (2005a:s.p.): *“uno de los criterios fundamentales es que los niños y las niñas que necesiten refuerzo nunca saldrán del aula para hacer actividades diferentes a las de sus compañeros y compañeras, ya que esto iría en contra de la voluntad de maximizar el tiempo de aprendizaje. Aquellos y aquellas que necesiten algún tipo de refuerzo no deben perder las oportunidades de las que disfrutará el resto, sino que deben disponer de más recursos. Por esta razón se introducen personas en el aula y las clases de refuerzo nunca se desarrollan paralelamente a las clases ordinarias, sino en franjas horarias libres: al acabar las clases, por la tarde, al mediodía...”*

El objetivo común a todos los centros que están desarrollando el Proyecto Comunidades de Aprendizaje es *“que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades en un entorno estimulante de constante aprendizaje”* (Jaussi, 2002:57). Así, lo que se pretende es que *“todas las personas desarrollen las capacidades básicas para ser capaces de transformar la información en conocimiento”* y que se promueva la igualdad y cohesión social (Vila, 2004:34). Para ello, la escuela inclusiva e integradora se convierte en el centro donde se aúnan los distintos esfuerzos orientados hacia la mejora y transformación social del entorno. La escuela no debe ignorar las cualidades y el potencial educativo que poseen los alumnos, las familias, los educadores y el entorno en el que se encuentra la escuela, consiguiendo mediante el diálogo igualitario un intercambio enriquecedor en todas las instancias de la vida escolar y las diferentes culturas y contextos sociales de procedencia (Aretxaga y Landaluce, 2005:208; Sánchez Aroca, 1999; Alonso y Loza, 2001; Aubert y otros, 2004; VVAA, 2003). Se hace necesario por tanto tener expectativas positivas no solamente del alumnado, sino de todas las personas colaboradoras del proceso educativo (padres, madres, familiares, profesorado...), ya que partimos de la idea de que los alumnos y alumnas tienen más capacidades de las que normalmente utilizan en el aprendizaje escolar. Si insistimos en los peligros y dificultades, estos parecen mayores de lo que realmente son. La capacidad de que la comunidad escolar ayude al aprendizaje de alumnos y alumnas es tanto mayor cuanto más expectativas se ponen tanto en la comunidad como en el alumnado (CREA, 2006a).

En realidad, es esta conjunción de esfuerzos el elemento clave para ofrecer un aprendizaje de

máximos, intentando proporcionar la mejor formación y el éxito escolar a todo el alumnado (Ferrer, 2005:62-63; Vega, 2005:223; CREA, *op. cit.*). La expresión “aprendizaje de máximos” la utilizamos aquí como contraposición a los “objetivos mínimos” a los que normalmente se recurre para los alumnos “torpes”, “lentos”, “sin nivel académico” o “conflictivos”, a los que se les rebaja ya de entrada el nivel, sin intentar otro tipo de soluciones. Sin entender que rebajando el nivel lo que se consigue es que nunca lleguen al nivel de sus compañeros “triunfadores” del sistema escolar. Por eso aquí la idea es “desarrollar al máximo”, llegar al mismo nivel y que este nivel sea lo más alto posible para todos: los que presentan dificultades y los que no. El profesorado no es el único que debe prepararse y formarse para atender todos los problemas de disciplina, convivencia, normas, interrelación en plano de igualdad con otras culturas... (Vega, 2005:222; Lleras y otros, 2001:2). Aunque su trabajo siga siendo fundamental en el sistema educativo, va a ser contando con ayudas y apoyos externos tanto materiales como sobre todo humanos como se superan las distintas situaciones de fracaso escolar o desventaja social, ya que *“el aprendizaje del alumnado depende cada vez más del conjunto de sus interacciones y no sólo de las que se producen en el aula”* (Alonso y Loza, 2001:10).

Asociado a la idea de esta “pedagogía de máximos”, está el concepto de “aceleración del aprendizaje” que pretende el refuerzo y desarrollo de distintas habilidades y operaciones cognitivas, como por ejemplo la habilidad de retener, analizar y usar la información (Ferrer, *op. cit.*: 63). Se aceleran y refuerzan sobre todo aquellos aprendizajes que nos van a permitir seguir aprendiendo, y facilitan la autonomía y el autoaprendizaje del alumnado, principalmente referidos a las materias instrumentales (matemáticas, lengua castellana e idiomas) y al uso de procedimientos y formas de trabajo imprescindibles en la sociedad de la información (tecnologías de la información y la comunicación, trabajo en equipo, creatividad...). Una cuestión muy a tener en cuenta en este sentido es que todos los recursos de que disponga el centro y los que aparezcan mediante la participación de la comunidad serán utilizados y aprovechados por absolutamente todo el alumnado, y no por unos pocos. Cuando el alumnado en su totalidad se siente atendido, siente que progresa y que van desapareciendo las diferencias entre los que aprenden y los que no, los problemas y conflictos van superándose (Aretxaga y Landaluce, *op. cit.*:209).