

«Pensar que en un aula todo el mundo aprende lo mismo en el mismo momento es una idea feliz que debe eliminarse de raíz»

Por: Víctor Saura. 25/09/2022

**Entrevistamos a Jordi Collet, Jesús Soldevila-Pérez y Mila Naranjo, profesores de la Universidad de Vic y coeditores del libro *Global inclusive education. Lessons from Spain*, en el que participan varios expertos en la materia. La inclusión, sostienen, o es global o no será. «Los cambios en la escuela –explican– deben ir acompañados de los cambios en la cultura social. Si cambiamos la cultura social obligaremos a mover también la cultura política»**

Hace unas semanas, la editorial británica Springer publicaba *Global inclusive education. Lessons from Spain*, un libro sobre educación inclusiva y justicia social que han coordinado tres profesores de la Universidad de Vic vinculados a los grupos de investigación GRAD y GREUV, que tienen una larga tradición en estos ámbitos de estudio. El prólogo lo firma el profesor británico Mel Ainscow, uno de los grandes referentes mundiales en educación inclusiva, quien recuerda varios episodios en sus visitas a España para concluir que la inclusión no va tanto de la introducción de nuevas técnicas o de cambios organizacionales como de contextos y procesos de aprendizaje social. El libro aborda las diferentes cuestiones desde la perspectiva del aula, la escuela y la comunidad, y cuenta con la participación de expertos de diversas universidades y centros de investigación como Gerardo Echeita, Ignacio Calderón, Dolores Forteza, Joan Jordi Muntaner, Odete Moliner, Ángeles Parrilla, Javier Onrubia, Martin Mills, Haira Gandolfi, Sara Joiko, Cecilia Simón o Kiki Messiou. Por el momento sólo se puede encontrar en inglés.

**¿Qué aporta el concepto o perspectiva de “educación inclusiva global”?**

**Mila Naranjo.** El concepto de Global Inclusive Education (GIE) se sustenta y fundamenta en la base de conceptos que dan cuenta de su carácter complejo y, a la vez, exigente con una determinada manera de concebir la inclusión educativa y, en consecuencia, la necesidad de trabajar de forma coherente e interconectada a varios niveles, ámbitos, agentes y dinámicas. La finalidad última del concepto de

Global Inclusive Education es articular cinco dimensiones a la vez de análisis y de actuación, como herramienta para seguir avanzando de forma clara y contundente en la transformación profunda del ADN de la escuela y la educación en su camino hacia la equidad, la justicia y la inclusión.

## ¿Qué dimensiones?

**MN.** La GIE debe ser a la vez: a) Sistémica e intersistémica. Por decirlo de forma sintética, o es “global” o no se puede considerar inclusiva. De ahí la necesidad de considerarla en su dimensión global y, por tanto, de la interacción entre sistemas, del trabajo en red entre actores y de la orientación de estos hacia una reprogramación de la escuela basada en el *software* inclusivo. b) Vinculada. La inclusión no podrá considerarse dentro de cada sistema o actor de forma aislada o segmentada. c) Incrustada. Con esta dimensión queremos decir que la GIE debe poder teñir, orientar y configurar todos los contextos educativos y sus prácticas. d) Cualitativa. La GIE no puede ponerse (sólo) en términos de números, o de estadísticas, sino de calidad educativa. e) Sentido intrínseco (Ethos). El proceso de inclusión educativa no debería ser una cuestión de opinión, de posicionamiento, de estar «más o menos de acuerdo», es, ante todo, una cuestión de derechos y de «justicia social».

Definida y conceptualizada de este modo, la GIE pretende ubicarse en una determinada forma de entender la educación en sentido amplio y, a la vez, avanzar en determinados debates educativos que generan tensiones no resueltas o, incluso, incoherencias en la toma de decisiones tanto en las políticas, culturas y prácticas educativas que acaban siendo obstáculos en el camino hacia la inclusión.

## ¿La escuela catalana es inclusiva?

**Jesús Soldevila-Pérez.** No. Tanto en el contexto catalán como el estatal mientras siga habiendo centros de educación especial, itinerarios, aulas, programas y políticas pensadas y diseñadas para separar, no podemos hablar de que la escuela sea inclusiva. Ahora bien, si entendemos la inclusión como debería entenderse, como un proceso, podemos decir que hay escuelas que caminan y que están llevando a cabo experiencias muy positivas e interesantes. Por tanto, yo diría: ¿el sistema educativo catalán y estatal es inclusivo? No todavía. ¿Hay escuelas inclusivas en Cataluña y en el resto del Estado? Sí, hay escuelas que trabajan y se esfuerzan por hacerlo realidad.

En este sentido, un poco lo que busca el libro va por ahí, ofrecer algunos elementos para repensar de manera crítica cómo funciona la escuela, destapar algunas de las gramáticas y lógicas que deben romperse, y aportar algunos instrumentos para construir una escuela más inclusiva y justa. Todo esto se propone de forma que puede ser útil tanto para una maestra como para personas del ámbito de la investigación.

**Os remontáis muy atrás, 150 años, a la hora de analizar el origen de la lucha por una escuela inclusiva, que no segregue por razón de clase social, género, raza o necesidades especiales. Y, finalmente, situáis el origen de la lucha contra esta cuarta forma de exclusión en el informe Warnock (1978) y la Declaración de Salamanca (1994). De eso hace 44 y 28 años... ¿Por qué avanza todo tan lentamente?**

**Jordi Collet.** La escuela es un dispositivo que funciona bastante bien para los niños y familias “medias” en contextos homogéneos, pero que tiene bastantes dificultades para atender diversidades de todo tipo por su propia inercia, funcionamiento, horario, currículum, forma de evaluación, etc. Por eso, tanto las y los propios docentes, como los movimientos pedagógicos y políticos que trabajan por una escuela inclusiva y justa, tienen dificultades para conseguir la inclusión real y efectiva de niños de clase trabajadora, de origen inmigrante, con altas capacidades, con diversidad funcional, etc.

**JS.** Como muy bien dice Jordi, el avance de la educación inclusiva no es ni será fácil debido a que la escuela fue diseñada para producir y reproducir desigualdades, clasificar y segregar. Además, estos docentes y movimientos que trabajan por una escuela inclusiva se ven obligados a obrar en un marco político y social que tiene

más bien la tendencia contraria. Estamos hablando de un marco político y social, reforzado por el neoliberalismo, donde la exclusión es, además, un negocio y donde lo importante es el beneficio a cualquier precio dejando de lado la ética, el bien común y la solidaridad. Los cambios en la escuela deben ir acompañados de los cambios en la cultura social. Si cambiamos la cultura social obligaremos a mover también la cultura política.

La educación inclusiva no es ni será fácil debido a que la escuela fue diseñada para producir y reproducir desigualdades, clasificar y segregar

**Así, ¿las principales barreras en la escuela inclusiva son de recursos o de “cultura”, como decía el informe del Síndic de Greuges? ¿Cuáles son las resistencias del sistema?**

**JS.** La cuestión de los recursos es un tema muy controvertido en el sentido de que está claro que la apuesta por un sistema educativo de calidad requiere inversión en recursos, como el sistema sanitario. Pero lo más importante es que los recursos con los que proveemos el sistema educativo tengan un carácter inclusivo. Un recurso tan básico como puede ser uno o una maestra puede ser inclusivo o exclusor dependiendo de las funciones que se le atribuyan. Por tanto, el planteamiento de los recursos debe estar soportado por una buena cultura inclusiva. Por eso Booth y Ainscow sitúan las culturas en la base de las políticas y las prácticas cuando exponen los tres elementos necesarios para configurar un sistema educativo inclusivo.

Las culturas son muy importantes. Por muchos recursos que volcamos en el sistema, sin una cultura inclusiva no dejaremos de hablar de normalidad y diferencia como si no fueran lo mismo, no romperemos ciertas gramáticas y lógicas que rodean la escuela, no entenderemos que ir a la escuela que escoges es un derecho, no entenderemos que la escuela no debe ser una institución de selección y proveedora de mano de obra en el mercado de trabajo, etc. Éstas son de las principales resistencias del sistema.

Un recurso tan básico como una maestra puede ser inclusivo o exclusor dependiendo de las funciones que se le atribuyan; por tanto, el planteamiento de los recursos debe estar soportado por una buena cultura

inclusiva

**Me ha sorprendido la conexión que se hace en la obra entre lucha por la inclusión y movimiento anarquista, y con personas y experiencias como Ferrer i Guardia, Summerhill, Freire, Reggio Emilia... No puede haber gente proinclusiva y al mismo tiempo ideas ¿liberales o conservadoras? ¿Este vínculo que hace la obra no es, en cierta forma, excluyente?**

**JC.** En la obra se expone que la lucha por la inclusión no está igualmente distribuida en el espectro ideológico. Y los ejemplos que se ponen tienen que ver con esta desigual distribución que, históricamente, ha caído hacia las izquierdas. Ahora, seguro que hay personas de todas las sensibilidades políticas que piensen que la escuela es mejor con niños y jóvenes diversos que una escuela homogénea. Y ésta es su riqueza.

**MN.** Efectivamente, puede haber personas proinclusivas en cualquier ideología. Sin embargo, lo que cambia es el trasfondo, la esencia que justifica el por qué de la inclusión, que puede defenderse por el bien individual de la persona concreta o por el bien común que supone una sociedad heterogénea y diversa. De ahí precisamente que cuando hablamos de procesos de inclusión no tengamos únicamente al individuo como foco, sino que deba adoptarse una perspectiva “global”.

**En algunos capítulos se habla de racismo y clasismo, como factores que explican los elevados índices de escuelas segregadas. ¿Pero esos racismo y clasismo son sociales o de sistema educativo?**

**JC.** Como explicaba Bourdieu, la escuela es un subsistema de la sociedad y, obviamente, no está al margen. Las dinámicas clasistas, racistas, sexistas, capacitistas, etc. que se observan en la cultura, el ocio, la vivienda, los medios de comunicación o las redes sociales, entre otros, no son ajenas a la escuela. Pero en la educación tienen un impacto muy importante porque reproducen desigualdades sociales, prejuicios y estereotipos que ya existían en las nuevas generaciones. Y, con ello, (re)producen identidades en las que se normalizan este tipo de perspectivas segregadoras.

**MN.** Comparto del todo lo que dice Jordi y, además, la escuela es un contexto privilegiado para romper con este fenómeno y para favorecer situaciones en las que

se aborden de forma deliberada y explícita estas situaciones. Pero esto sólo será posible si, como sistema educativo, se eliminan las distintas segregaciones y desigualdades y sus efectos: las escuelas homogéneas por clase social, origen, etc.

**Evaluar si vamos en la buena dirección parece extraordinariamente difícil, y creo que este es uno de los retos que identifica al final de la obra. ¿Cómo tomamos el pulso al sistema en lo que se refiere a la escuela inclusiva?**

**MN.** Podríamos partir de dos parámetros que nos ofrecerían una visión bastante aproximada de lo que sucede actualmente en nuestro sistema educativo. En primer lugar, cuál ha sido la evolución en términos de plazas ofertadas y cubiertas en centros (escuelas e institutos) ordinarios, y en centros de educación especial (por no abordar el tema del paso de la etapa de primaria a la secundaria obligatoria). Y, en segundo lugar, escuchar las voces de los distintos integrantes de la comunidad educativa (y de la sociedad en general) respecto a este fenómeno. Seguro que emergería el tema de los recursos, pero ya ha comentado antes Jesús que cuando hablamos de los recursos debatimos muy poco sobre el uso (inclusivo o excluyente) que se hace.

**No he acabado de entender la alusión que hizo a las propuestas de innovación educativa. Como si hubiera una innovación que entronca con el modelo inclusivo y otra con tendencias segregadoras... ¿Me lo puede aclarar?**

**JC.** Generar procesos de innovación educativa que realmente transformen los tiempos, los espacios, las metodologías, las evaluaciones... de la escuela y que estos cambios sean inclusivos no es fácil. Algunas escuelas nos han empezado a señalar que, en ocasiones, en dinámicas muy interesantes como el trabajo por ambientes, por proyectos, por problemas, etc., determinado alumnado con ciertas dificultades para relacionarse o para trabajar en entornos más dinámicos puede quedar excluido. Por eso creemos que esta es una buena pregunta, ¿cómo hacer innovación inclusiva?

El alumnado con mayores dificultades puede quedar excluido de dinámicas muy interesantes como el trabajo por ambientes, por proyectos o por problemas; por eso creemos que ésta es una buena pregunta: ¿cómo hacer innovación inclusiva?

## **¿Es realmente factible un aula en la que los alumnos estén haciendo cosas muy distintas y al mismo tiempo aprendiendo juntos?**

**MN.** Obviamente que sí. De hecho, pensar que en un aula todo el mundo aprende lo mismo en el mismo momento es una idea feliz que debe eliminarse de raíz. Precisamente por este motivo, y siguiendo a Tharp y otros, desde un punto de vista psicoeducativo tiene sentido poder diseñar y desarrollar contextos de actividad diversificada y conjunta, donde el alumnado realiza tareas distintas pero juntos. En este sentido, y desde una perspectiva más didáctica, el aprendizaje cooperativo, como decía el profesor Pere Pujolàs, posibilita que aprendan juntos alumnos, por muy diferentes que estén entre sí.

**Déjeme acabar con unas preguntas algo largas, pero que intentan ser más terrenales. Empiezo: el conseller [catalán de Educación, Josep González-Cambray] hace meses que viene diciendo que debemos conseguir que los recursos acompañen al alumno a lo largo de toda su vida escolar, es decir, y eso ya es interpretación mía, que el alumno sea como ‘propietario’ del recurso y no sea el centro, el EAP, la inspección o quien sea quien ‘reparta’. ¿Crees que esto es viable y que va en la buena dirección?**

**JC.** Probablemente, un replanteamiento en todos los soportes que, teóricamente, están al servicio del alumno pero que, por varios motivos, acaban siendo escasos, complejos de obtener, discontinuos en el tiempo, incoherentes entre sí, etc. es clave. Habrá que ver la letra pequeña de este planteamiento para que no suponga ni un aumento de la ya excesiva burocracia, ni la producción de un mercado de recursos y soportes.

**En algún lugar del libro decís que en las escuelas está el alumnado legítimo y el que siempre está bajo sospecha. Seguro que habéis oído a algún docente diciendo, con toda la buena intención, aquello de “este niño estaría mejor atendido en otro tipo de centro”. ¿Qué le responderíais?**

**JS.** Que esa falsa respuesta a la diversidad encuentra una de sus bases y fortalezas en la lógica de la sensibilidad. Desde la perspectiva del capacitismo se utiliza esta lógica para justificar las formas de atención y cuidado que se ofrecen a las personas que por sus condiciones se encuentran fuera de los límites de la preestablecida «normalidad». Así, cuando la magnitud de la dificultad, siempre atribuida al niño,

supera lo que el maestro se representa dentro de los límites de su actuación, se considera que para poder dar respuesta se necesita un tratamiento y un maestro especial y, por tanto, se inicia la respuesta tradicional, histórica y sistémica de separar a la persona que no encaja en los parámetros de la pretendida “normalidad”. Así es cómo se normaliza y se legitima la respuesta a “la diversidad” de forma segregada.

Este fragmento que comentas aparece en el capítulo que he tenido el honor de escribir con [Gerardo Echeita](#) e [Ignacio Calderón](#), donde explicamos que quien no se somete al dictamen de “normalidad” establecido por la institución escolar es segregado y hasta expulsado de ella y que, además, esto se hace usando el miedo, la ansiedad y la impotencia de las familias, que se encuentran en desventaja luchando por los derechos de sus hijos contra las fuerzas del sistema.

Quien no se somete al dictamen de «normalidad» de la institución escolar es segregado e incluso expulsado, y esto se hace usando el miedo, la ansiedad y la impotencia de las familias que se encuentran en desventaja contra las fuerzas del sistema

**Una vez fui a un encuentro de docentes de centros de educación especial, en el que debían compartir ideas sobre estrategias de apoyo a la inclusión. La mayor parte del tiempo se le pasaron comentando las estrategias de contención cuando los alumnos que tenían se ponían violentos, con sus compañeros y con los propios maestros. Algunos de estos centros tenían una cámara, hermética y acolchada, para encerrar allí al alumno hasta que se calmara y no se autolesionara. ¿Este alumno puede ir a un centro ordinario sin que este centro disponga de este tipo de recurso?**

**JS.** Lo que está clarísimo es que debe tener derecho a ir. Entonces hay que encontrar la mejor manera para que pueda estar, participar y aprender en situación de bienestar. Cuando he asistido a alguno de estos encuentros lo que percibes rápidamente es que hay mucha preocupación por la respuesta única y exclusivamente centrada en la persona, dejando al margen el contexto. Éste es un rasgo característico del modelo médico-rehabilitador. Fíjate que otro elemento muy significativo es que en estos encuentros se habla constantemente de terapia.

Desde el modelo social, se entiende que las situaciones siempre se dan en un

contexto y que es sobre los elementos de ese contexto que podemos y debemos trabajar. Si un niño tiene trisomía 21 esto no es trabajable ni modificable, pero sí que podemos estudiar, analizar y transformar todas aquellas situaciones que puedan ser el detonante de la activación de una respuesta agresiva.

Una vez hablaba con una maestra de educación especial que, mientras hablaba conmigo, retenía, tomándolo por las muñecas, a un niño con diagnóstico de autismo. El niño, incómodo y angustiado por la situación, intentaba librarse de la maestra haciendo uso físico de la fuerza. Ante esto la maestra me decía: “¿Ves cómo es agresivo?”. Al librarlo y dejarlo moverse dejó de “ser agresivo”. ¿Es el niño agresivo entonces? Este mismo niño agredía a sus compañeros cuando entraba en el aula, porque les desconocía, la situación tenía varios elementos que le generaban angustia y la única forma comunicativa que tenía de manifestar su malestar, ya que no hablaba, era la agresión. Cuando estudiamos y eliminamos estos elementos, el niño empezó a estar en el aula con tranquilidad y bienestar.

**Termino: hace poco tuve un debate con un padre de un niño con discapacidad, que también es maestro, a propósito de la idea de felicidad del alumno. Él aplaudía esta frase de una maestra de educación especial en una entrevista publicada en un diario: “La escuela inclusiva se basa en la premisa de que el alumnado es más feliz si convive en la diversidad, cognitiva y motivacional. Y esto, a menudo, es falso. El alumnado también necesita estar con iguales para sentirse bien y evolucionar, para poder estimularse entre sí. Lo reclama tanto quien tiene mayores capacidades como quien tiene más dificultades. La escuela debería ser más flexible y atrevida en cuanto a los agrupamientos del alumnado”. De hecho, muchas familias le aplaudirían basándose en su experiencia. ¿Cómo lo ve?**

**MN:** Antes de abordar la respuesta quizá deberíamos recuperar cuál es la función de la educación escolar, que no es otra que promover el desarrollo social e individual de los niños. La cuestión, pues, sería «en una escuela donde reina la homogeneidad, ¿es posible promover el proceso de socialización?». La respuesta, obviamente, es que no. Si la sociedad, por definición, es diversa y heterogénea, no promoveremos sociedades inclusivas con agrupaciones estigmatizadas en las escuelas. Estos agrupamientos, de hecho, favorecen que posteriormente el alumnado sólo se vincule entre los mal llamados «iguales» y, por tanto, la idea de sociedad inclusiva desaparece de raíz. ¿Cómo pretender que una sociedad sea inclusiva si nos dedicamos a segregar en la propia escuela?

Si abordamos la pregunta desde una perspectiva única y exclusiva de la “felicidad del alumno”, el planteamiento sería analizar qué condiciones se están generando en el aula, en el centro educativo, para favorecer y facilitar el respeto a la diversidad y sobre todo, para promover el aprendizaje, no sólo de las competencias vinculadas a áreas curriculares específicas sino también y sobre todo, de competencias personales y sociales que se relacionan a factores de carácter más afectivo, emocional, motivacional y relacional, de forma que se garantice el bienestar de todo el alumnado, independientemente de sus características individuales.

[\*\*LEER EL ARTÍCULO ORIGINAL PULSANDO AQUÍ\*\*](#)

Fotografía: El diario de la educación

**Fecha de creación**

2022/09/25