

**CEAPA. Confederación Española de Asociaciones de Padres de alumnos
por la Enseñanza Pública**

Conferencia:

Diversidad y desarrollo: La diferencia como valor y derecho humano

Sevilla, 21-23 de noviembre de 2003

**Miguel López Melero
Universidad de Málaga**

Introducción

Buenos días. Mi agradecimiento a CEAPA por invitarme a participar en estas jornadas educativas. Considero este encuentro como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal.

Estoy convencido que mis palabras les van a rememorar sus acciones y compromisos porque compartimos preocupaciones y pensamientos pedagógicos, máxime en estos momentos oscuros con la implantación de la cínica ley de calidad del Partido Popular que anula tanto logros conseguidos en la escuela pública en los últimos años y nos hace retroceder a tiempos pasados que pensábamos ya olvidados.

Por ello yo voy a hacer públicas mis reflexiones y sentimientos personales, mis emociones y mis dudas, y lo voy a hacer, como enseñante comprometido, preocupado por cuál debe ser mi aportación personal y profesional para el futuro del siglo XXI, en el sentido que nos recuerda GARCÍA MÁRQUEZ, “no esperes nada del siglo XXI, es el siglo XXI el que espera de ti”. En este sentido qué puedo hacer yo para que el siglo XXI sea el siglo de la paz, de la solidaridad, de la ciencia, de la cultura, de la comunicación, de la libertad, de la igualdad... el siglo de la humanización del ser humano.

Con esta preocupación de fondo voy a empezar esta charla haciendo unas reflexiones sobre el mundo en que vivimos para, a continuación, describir cuál debería ser el modelo educativo para conseguir una sociedad inclusiva aportando algunas claves para ello y, al final, expondré algunas ideas de mi compromiso profesional y personal en este nuevo proyecto educativo que propongo para ver si podemos olvidar *el homo sapiens* del mundo neoliberal y postmodernistas en el que vivimos y nos eleve *al homo amans* necesario para construir una sociedad más justa, más solidaria y más humana.

Vivimos en un mundo de una opulencia sin precedentes, difícil de imaginar hace cincuenta años cuando yo era niño. Donde no sólo se han registrado notables cambios en el terreno económico, sino en lo social y en lo político. De tal modo que en la segunda mitad del siglo XX se ha ido consolidado, al amparo de lo económico, un sistema de 'gobierno democrático' formalmente hablando, como modelo de organización política, que han hecho olvidar justo los valores de la propia democracia como son la libertad y la igualdad. La libertad engendra la virtud de la tolerancia y el respeto a los demás y la igualdad genera la solidaridad y generosidad y de ambas surge la convivencia democrática y el desarrollo humano.

Todo ello hace que en la actualidad los conceptos de Derechos Humanos y de libertad política formen parte en gran medida de la retórica imperante en una sociedad que no cree en ellos.

Vivimos, por término medio, mucho más que antes, gracias a los avances médicos y a las mejoras en las condiciones de vida. Hoy, también gracias a las nuevas tecnologías, mantenemos más lazos que nunca entre las distintas partes del mundo, no sólo en el campo del comercio y de las comunicaciones, sino también en el de las ideas y de los ideales interactivos. Y, sin embargo, también vivimos en un mundo de notables privaciones, miserias y opresión. Hay muchos problemas antiguos sin resolver, y entre ellos, sobresalen, la persistencia de la pobreza y muchas necesidades básicas insatisfechas, el problema del hambre

en el mundo, la violación de libertades políticas elementales, así como de libertades básicas, la falta general de atención a los intereses comunes y la participación total de las mujeres, la segregación de las culturas minoritarias y de las personas excepcionales, el empeoramiento de las amenazas que se ciernen sobre nuestro medio ambiente (el Prestige es sólo un ejemplo, pero son más crueles, incluso, todo los abusos ecológico y humanos que se hacen en los países pobres) y sobre el mantenimiento de nuestra vida económica y social. Muchas de estas privaciones se observan, de una u otra forma, tanto en los países ricos como en los pobres, pero, obviamente más en los países pobres.

El mundo contemporáneo niega libertades básicas a un inmenso número de personas, a la mayoría de las personas que pueblan este planeta. De ahí la necesidad de emigrar a otros países para mejorar sus condiciones de vida. Ciertamente que el movimiento migratorio ha sido algo consustancial con el propio ser humano y, desde los tiempos más remotos, el hombre se ha movido de un lugar a otro buscando una mejora en sus condiciones de vida. En la actualidad el movimiento migratorio responde a una necesidad de los países pobres, dado que sus reservas de subsistencia se han acabado o se han agotado la producción de sus suelos. Sin embargo, hay otras posibles causas como son la pobreza motivada por la deuda externa o la degradación de su hábitat. Todas estas causas responden a la actitud que suele tener el capital con los países pobres donde se les extrae todo lo que de materia prima tienen y cuando no tienen nada deben emigrar a los países ricos, pero éstos le impiden la entrada para no compartir las condiciones de vida que disfrutaban gracias al aprovechamiento que han hecho de los países pobres. Si en los países pobres ya no hay condiciones mínimas para la subsistencia, tienen que emigrar a buscar allí donde haya condiciones de vida.

Todo ello está originando la emigración de los países pobres hacia los países ricos. Sólo en Europa en el 2000 vivían 15 millones de ciudadanos procedentes de otros continentes. La situación concreta de España en relación con este dato es que el porcentaje medio es inferior respecto a otros países europeos, pero con una tasa de crecimiento de un 20 % sin contar con los inmigrantes “ilegales”. Si es que la inmigración es ilegal cuando lo más humano en la Humanidad, y lo más natural, ha sido los movimientos migratorios.

Este mestizaje cultural va a ser muy beneficioso para todos, porque va a rejuvenecer a la población de occidente. Mi pensamiento en este sentido es que aquellos países que acojan a las personas de los países pobres van a ser los que más se desarrollen en los próximos años. Por el contrario quienes no acojan a los emigrantes se van a mantener en su conservadurismo generacional. Por todo ello hay que luchar contra el pensamiento de aquellos que aseguran que “Europa está llena” (LEPEN) o que “ aquí no cabe todo el mundo” (AZNAR).

Así que muy a pesar de la opulencia mundial el mundo contemporáneo está en crisis. El mundo está enfermo, pero no es una enfermedad cualquiera, estamos aniquilando el mundo tanto en lo ecológico como en las relaciones humanas. La enfermedad del mundo es una ausencia casi total en lo más hermoso y significativo de los seres humanos, el amor. Pero lo que yo entiendo como amor no tiene nada que ver con ese concepto ‘jabonoso’ y ‘manoseado’ que a veces rodea a las personas excepcionales, mi concepción del amor está relacionado con el respeto a las personas como legítimas personas independientemente del

handicap, del género, de la etnia o religión. Precisamente en este reconocimiento consiste el progreso humano y no en buscar medios tecnológicos. El progreso humano no radica en la tecnificación de la vida sino en el desarrollo de las relaciones humanas. Las personas nos humanizamos entre personas y nos deshumanizamos entre máquinas. Dentro de poco nos moveremos como verdaderos autómatas sin darnos cuenta que lo más importante en el mundo son las personas y no las máquinas.

La superación de estos problemas constituye el eje fundamental del progreso humano, y este sólo se conseguirá a través de las 'armas' de la paz que son la ciencia, la educación, la cultura y la comunicación. Este progreso exige la eliminación de las principales fuentes de privación de libertad, tales como la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos, principalmente, de salud y educación y la intolerancia y respeto a la diversidad o el exceso de intervención de los estados represivos.

Por estas circunstancias que apunto es cierto ver hoy en nuestras escuelas un número muy significativo de niñas y de niños procedentes de otras culturas y, en lugar de ser vistos como un elemento enriquecedor, me temo todo lo contrario, consideran que el hecho de no hablar en castellano deben ser tratados con una 'especial educación'. La escuela no puede seguir funcionando de manera técnica, pensando que es una lacra social todo lo diferente, estableciendo dos tipos de intervenciones: una, desvalorizada (lo diferente) y otra, revalorizada (lo común). Mi pensamiento es que en modo alguno se ha de ofrecer un modelo de educación especial, ni a ellos ni a las personas con algún tipo de handicaps, el mejor modelo educativo es el de la escuela inclusiva. El hecho de no conocer un idioma no le impide poder acceder a la cultura escolar igual que el resto de las niñas y de los niños.

En fin al parecer el mundo está configurado para hacer técnicos en detrimento de los avances humanos. En estas circunstancias ¿puede ser la educación esa nueva energía que contrarreste la fuerza neoliberal y postmodernista que nos está irracionalmente conduciendo a este tipo de barbarie? Más aún, si el origen de la Humanidad es el amor, ¿qué ha pasado en el ser humano para vivir en la barbarie que estamos viviendo, donde unos luchan contra otros en todos los órdenes de la vida?. Mi respuesta es que la única salida que yo veo para sacar al mundo de la enfermedad en el que vivimos se llama educación. ¿Y cómo ha de ser la educación en una sociedad donde se está perdiendo lo más humano del ser humano, como es el amor?

Contestar a estos interrogantes me exige afirmar que es necesario un nuevo proyecto educativo que produzca transformación y desarrollo humano y no excluya de su influencia a ningún ser humano ni por la etnia, ni el handicap, ni la religión, ni el género, ni la enfermedad, etc. La 'especial' educación que necesita el ser humano en estos momentos pasa porque se reconozca que cada ser humano es hermoso en su diversidad. Es necesario una educación intercultural en una sociedad multicultural que sea capaz de educar a una ciudadanía comprometida con la diversidad. Una ciudadanía que comprenda, defienda y promueva las diferencias humanas como valor y derecho humano desarrollando la convivencia democrática entre las diferentes culturas. ¿Cómo podemos construir una escuela de todas y todos, pero con todas y con todos?

Construyendo una escuela sin exclusiones: Una escuela de todas y todos, pero con todas y con todos

Tal y como he escrito en un reciente artículo (*Cortando amarras en la escuela homogeneizante y segregadora. XXI Revista de Educación. Universidad de Huelva*) tengo el sentimiento en los últimos tiempos, que algo se ha roto en mi país en esta nueva cultura que lo invadió todo en los años ochenta y, que por diversas circunstancias, hemos perdido de vista o quizás hayamos hasta olvidado de que la escuela pública como fruto de la modernidad, fue pensada como lugar donde se debían desarrollar valores e ilustrar conocimientos de verdad y justicia; de libertad y respeto; de tolerancia y solidaridad; de belleza y bondad. Pero como esos valores han sido desvirtuados como consecuencia de esta sociedad de la globalización y del pensamiento único en la que nos encontramos atrapados, la escuela pública se encuentra en la necesidad de enfrentarse al pragmatismo de la eficacia "enlatada" de las verdades impuestas por la cultura hegemónica, siendo su profesorado un instrumento más del propio sistema

Aprovecho esta oportunidad para compartir con ustedes mis inquietudes, mis sentimientos y mis reflexiones, sobre todo, en estos momentos tan especiales en que el profesorado se enfrenta a la confusión que está generando la (cínica) Ley de Calidad de la Educación del Partido Popular, de cómo y dónde se ha de atender adecuadamente las necesidades educativas de las niñas y niños que acuden a diario a nuestras escuelas, sean aquéllos con o sin handicap, pero todos unidos por la categoría principal que es la de ser niños.

Esto es lo que realmente me preocupa. Sabemos que a la escuela van niñas y niños a convivir como tales y a aprender unos de otros. La escuela, queridos colegas, es un lugar para educar y no sólo para enseñar, es decir, no es un lugar para transmitir conocimientos, sino para aprender a descubrirlos de manera compartida con los demás, y entre todos saber buscar las estrategias para ir dándole respuesta a las situaciones problemáticas que se presenten en clase. Este acto de descubrimiento del conocimiento no es una actividad a la que se ha de enfrentar de manera individual y sola cada niño, al contrario, es una actividad que tiene sentido si se realiza de manera cooperativa.

Probablemente, el problema sobre la Cultura de la Diversidad radique en la incompreensión que se ha tenido de la misma. Durante mucho tiempo se ha pensado que la Cultura de la Diversidad consistía en "integrar" niñas o niños con algún tipo de handicap en la escuela, pero sin que ello significara ningún tipo de cambio en la misma, y lo que es peor aún, sin que cambiase nada el pensamiento del profesorado ni su práctica educativa. Esta incompreensión de la Cultura de la Diversidad ha originado profundas contradicciones y no menos conflictos, tanto en la conceptualización como en lo que significa construir una escuela sin exclusiones (¿puede haber escuelas que no sean inclusivas?) y también en las funciones que ésta ha de desempeñar para cambiar los parámetros en los que se fundamenta la escuela segregadora, lo que ha provocado, como digo, grandes conflictos entre investigadores y legisladores, entre profesorado y familia.

Mi punto de vista a este respecto es que la Cultura de la Diversidad no es el proceso para integrar personas en la escuela, sino la lucha contra cualquier manifestación de segregación ya sea por razón étnica, de handicap, de género, religión, etc. Lo que está en juego no es que las personas con handicap aprendan más o menos estando en la escuela con el resto de las niñas y de los niños, sino que la escuela pública ha de ofrecer otro modelo educativo donde aprendan todos juntos, sobre todo, donde los principales beneficiados sean los otros niños sin handicap y el profesorado. O sea, una escuela de todos y para todos, pero con todos. Lo contrario es despotismo ilustrado. Es decir, una escuela sin exclusiones.

Con esta expresión de 'escuela sin exclusiones' lo que estoy planteando, de entrada, es la comprensión de la diversidad y de la diferencia humana en las aulas como un elemento de valor para mejorar la cultura escolar y ello ha supuesto, para el profesorado comprometido, enfrentarse con retos muy importantes, tales como: la lucha contra las desigualdades, la integración de las minorías en la vida escolar, la educación frente al racismo y la xenofobia, la convivencia y el respeto entre el género y las religiones, etc., así como el problema de la escuela única e interclasista que defiende la Ley de Calidad, planteado por la ministra de educación contra la educación comprensiva y la heterogeneidad en las aulas, como origen y causa principal del fracaso de la LOGSE.

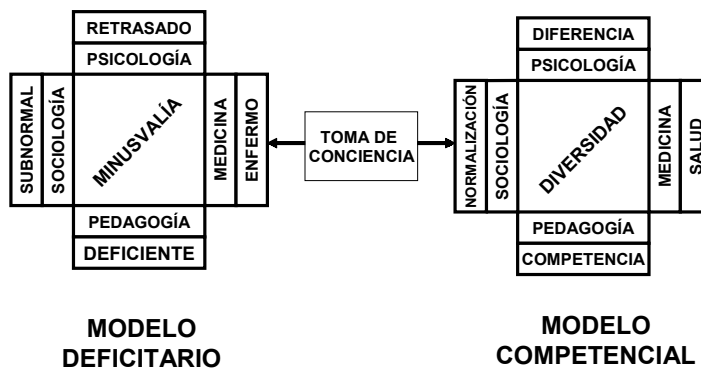
Este profesorado comprometido cuando toma conciencia de la marginación que sufren las personas excepcionales toma postura desde dos frentes: por un lado, analizando y valorando las prácticas educativas que no respetan a las personas excepcionales en su diversidad, sino que las marginan y, por otro desde el discurso teórico, dejando claro epistemológica, ontológica, axiológica, política e ideológicamente que la Cultura de la Diversidad no consiste en el sometimiento (integración) de las culturas minoritarias a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente en todo lo contrario; es decir, que la Cultura de la Diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes respecto a las personas excepcionales para que éstas no se vean sometidas a la tiranía de la normalidad. Pues bien, esta doble finalidad es la que defiendo en este escrito y, espero, saber trasmitirle a ustedes.

Por todo ello, considero que lo primero que debemos hacer es reconceptualizar la expresión 'Cultura de la Diversidad', precisamente por el vacío de contenido al que hemos llegado con tal expresión en los últimos tiempos, dando que todo el mundo de la educación se ha 'subido al carro de la Cultura de la Diversidad' (porque es algo que se lleva), pero cada uno con intereses y destinos muy diferentes y se suele hablar de Cultura de la Diversidad, sin respeto ni consideración hacia la diversidad humana, cuando ser diferente es un derecho y un valor que hace más humano al propio ser humano. Convirtiendo aquella expresión más en un discurso estético que ético. Miren ustedes la Cultura de la Diversidad es la defensa de los Derechos Humanos y éste es el papel de la escuela pública.

Ahora bien, desde el punto de vista pedagógico, la Cultura de la Diversidad no puede considerarse sólo como un cambio meramente estructural, sino que exige un "cambio de paradigma", en el sentido que lo utilizaba KUHN (1977), ya que lo que está en juego es un cambio profundo del paradigma deficitario, de

influencia médica y psicológica, que considera a las personas excepcionales como enfermos-retrasados-deficientes y subnormales, al paradigma educativo-competencial que reconoce a las personas excepcionales como un valor en sí mismas como personas y no como personas enfermas

CAMBIO DE PARADIGMA



Efectivamente la escuela pública se encuentra en los momentos actuales ante el dilema de socializar a su alumnado ante unos valores sociales perversos tales como el individualismo, la insolidaridad, el consumismo, la competitividad y el narcisismo propios de esa sociedad neoliberal y postmoderna o educarlo contrarrestando dichos valores a través de vivir en sus aulas la democracia, el respeto, la solidaridad, la convivencia, la ética, la justicia, la dignidad, el amor, etc. Pero si nos detenemos un momento y pensamos un poco, inmediatamente comprenderemos que todos estos valores son derechos humanos, como apuntaba anteriormente. Y si son derechos de todos los seres humanos, todos tienen que tener la oportunidad de disfrutarlos. Los valores no se enseñan, se viven. El valor moral de los valores es su puesta en práctica. La escuela pública tiene la responsabilidad de ponerlos en práctica, no enseñándolos, sino viviéndolos en sus aulas. Los valores, repito, no se enseñan, se practican.

Todo ello me hace pensar que el problema que tenemos planteado hoy en nuestras escuelas no es sólo un problema epistemológico, sino, sobre todo, un problema axiológico e ideológico que entre todas y todos hemos de resolver si estamos convencidos de que la escuela del siglo XXI ha de ser una escuela sin exclusiones. Más aún, podemos asegurar que no es sólo un problema escolar, sino político y social, porque lo que está en juego es saber qué tipo de ciudadanía queremos. Este es el debate que tenemos planteado hoy a nivel nacional con la aprobación y puesta en práctica de la Ley de Calidad.

La escuela pública, al ofrecer las mismas oportunidades u oportunidades equivalentes a todas las niñas y niños para que puedan adquirir y desarrollar la competencia cognitiva, afectiva y cultural, no está haciendo nada extraordinario, sino cumpliendo un derecho fundamental, dándole la oportunidad de desarrollar la autonomía intelectual, moral y social que, más tarde, les permitirá llevar una vida de calidad como ciudadano. Si por algunas circunstancias la LOCE no

desarrolla estos principios de convivencia democrática, deberíamos plantearnos seriamente su puesta en práctica.

La escuela pública y sus profesionales tienen que saber crear situaciones de aprendizaje donde las personas excepcionales adquieran la cultura a pesar de sus condiciones cognitivas y culturales. Mi pensamiento es que la escuela no puede ser sólo un lugar para adquirir conocimientos sino para enseñar (y aprender) estrategias al alumnado que le permita resolver problemas de la vida cotidiana. La escuela, como lugar para enseñar a pensar y a descubrir el conocimiento, tiene que hacer posible que en la misma se desarrollen y se hagan realidad, algunas de las palabras que con tanta frecuencia solemos oír en la Facultad de Ciencias de la Educación por parte del profesorado de la misma, tales como creatividad, innovación, respeto, tolerancia, diversidad, solidaridad, etc., pero bajo el protagonismo de la niña o el niño. La inclusión no es un método didáctico ni un programa de investigación. La escuela inclusiva es un modo de convivir y, por tanto tiene que ver, con el “vivir juntos, con la acogida al extraño y con el volver a ser todos uno” (STAINBACK y STAINBACK, 2001., p, 15).

Más aún, me atrevería a decir que no sólo es un modo de convivencia, sino de convivir mejor, porque la escuela tradicional acepta y valida que hay una clase de alumnado de rango inferior y, con esta actitud, transmite a la sociedad que siempre habrá una clase de ciudadanía inferior. La educación inclusiva no es un método didáctico como digo, es más que eso, es una actitud educativa, donde de entrada se acoge a todo el alumnado - y a toda la ciudadanía- con los brazos abiertos y no marcados como ‘alumnado’ de una clase inferior.

Desde este punto de vista, mi pensamiento es que la escuela pública en estos momentos anda necesitada de un nuevo proyecto educativo que haga realidad la inclusión en sus aulas. Un nuevo modelo educativo que se ha de construir sobre la base de la comprensión de que todas las personas que acuden a la escuela son competentes para aprender. Aceptar este principio es iniciar la construcción de un nuevo discurso educativo al considerar la diferencia en el ser humano como un valor y no como defecto y, a partir de ahí renacerá una cultura escolar que respetando las peculiaridades e idiosincrasia de cada niña y de cada niño evitará las desigualdades, una cultura de una escuela sin exclusiones. ¿Cómo construir una escuela sin exclusiones?.

Sencillamente respetando a las niñas y a los niños en su diferencia como derecho humano y como valor. Las niñas y los niños que acuden a la escuela no son niñas ni niños imperfectos, sólo son eso: niñas y niños. No son seres inmaduros e incompletos, porque no les falta nada de lo peculiar de ser niña o niño; son, sencillamente: niños. Y en ese ser niños se puede ser negra, ser síndrome de Down, padecer una enfermedad contagiosa, ser parálítico cerebral o ser sencillamente niña o niño, y nada de esto configura un defecto ni una lacra social, sino un valor. La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. La cualidad más humana de la naturaleza es la diversidad. Y lo mismo que no hay dos amapolas iguales, no existen dos personas iguales. No existe Historia de la Humanidad si no existen niñas y niños. No existe Historia de la Humanidad si no hay historia de la diversidad. La Historia de la Diversidad es la Historia de las niñas y de los niños.

Necesariamente esta escuela pública que respeta a las personas en su diferencia tiene que producir bienestar en una cultura escolar hegemónica que

tiende a homogeneizar a su alumnado y, por tanto, a producir segregación en sus aulas como es el caso de la escuela que defiende La ley de Calidad del Partido Popular. Por todo ello estoy convencido que la mejor manera de luchar contra este pensamiento segregador es convirtiendo las aulas de cualquier escuela en comunidades de aprendizaje, que es, por otro lado, el mejor modo de buscar la calidad a través de la equidad. (SKRTIC, 1991) porque se van a reconocer las 'situaciones diferenciales' como oportunidades de aprendizaje para todos.

Algunas claves para construir la cultura de la escuela sin exclusiones

Esta nueva cultura escolar debe y puede jugar un papel decisivo para que esa sociedad de la información que nos habla Manuel CASTELL (1997) no se convierta en una sociedad de desigualdades, de guerra y de exclusión. Para ello yo voy a apuntar algunas claves que, a modo de sugerencia, nos permita construir esa escuela sin exclusiones en aquel profesorado comprometido en la lucha contra la segregación.

En contra de lo que se afirma en la Ley de Calidad, culpando a la LOGSE por haber establecido la escuela comprensiva, de que "el objetivo es dar solución a un problema que ha venido manifestándose con intensidad creciente desde la implantación en España del modelo de la escuela comprensiva en la anterior reforma. Según este modelo, todos los alumnos deben estudiar un programa común, matizado con medidas de 'atención a la diversidad' " (Pág. 9). Y se insiste en dicha ley, culpando a la heterogeneidad en las aulas como causa de los males actuales de la escuela: " También el sentido de garantizar la igualdad de todos ante las oportunidades, una igualdad que se ve menoscabada por *la rígida heterogeneidad* uniformada a que ha conducido el actual modelo". Mi pensamiento es que la heterogeneidad no es nada impuesto en la LOGSE es tan sólo reconocer que los más hermoso son las diferencias de las personas. Lo normal es la diferencia humana. Lo impuesto no es la heterogeneidad, que es algo que es consustancial con el ser humano, sino la homogeneidad que dicha ley quiere imponer, esto es algo impuesto culturalmente.

El reconocimiento de la diversidad del alumnado supone por un lado, respeto y tolerancia activa, es decir un esfuerzo y un interés por comprender al otro como es y, por otro, la ruptura con el deseo permanente en nuestras aulas de clasificación y sometimiento de las personas a una norma preestablecida. Esta es la primera clave que ha de realizar la escuela pública contra la homogeneidad en sus aulas y, por consiguiente, requiere una ruptura contra el orden que supone la homogeneidad y, a la vez, se ha de subrayar el reconocimiento a la cualidad más natural del ser humano: la diferencia.

Así que apuntadas todas estas consideraciones me atrevo a sugerir algunas claves para construir esa escuela sin exclusiones:

1ª. El reconocimiento de la Diversidad del alumnado como Valor y no como defecto o la ruptura contra la clasificación y la norma.

La idea de buscar unos fines de la educación teniendo en cuenta la diversidad del ser humano ha sido una aspiración en muchos modelos educativos. Subrayar que la naturaleza humana no es una máquina que se construye según un patrón preestablecido y que se desarrolla según dicho modelo ha sido uno de esos objetivos en aquella aspiración educativa.

Tradicionalmente se ha entendido que cada ser humano viene a este mundo predeterminado biológicamente hablando (infradotado, dotado, superdotado). Es decir, se ha considerado que la inteligencia es un atributo del ser humano o algo así como una propiedad individual independiente. Sin embargo, yo pienso que la pregunta de qué es la inteligencia está mal formulada y lo que tendríamos que preguntarnos sería ¿cómo se produce el comportamiento inteligente en las personas?. En este segundo caso la inteligencia no es algo predeterminado, sino algo que se adquiere, se desarrolla y se construye gracias a la educación y a la cultura, siempre y cuando los contextos den una oportunidad para ello. Lo importante es que la inteligencia no viene determinada genéticamente, muy a pesar de que el concepto de inteligencia siempre ha estado ligado con las personas socialmente 'reconocidas como deficientes'. Y en concreto con las personas excepcionales lo común era oír que "nada hay que hacer; la realidad es como es y de nada vale la pena dedicarle tiempo a lo que está determinado genéticamente". Con un pensamiento determinista como este no hay posibilidad de educación alguna ¿qué pasa entonces con la genética? Con la genética no pasa nada tan sólo es una posibilidad, no un epitafio. Las personas están condicionadas genéticamente, pero no determinadas en su desarrollo.

Personalmente pienso que los genes actúan de manera flexible según las estimulaciones que reciban de los contextos en los que se educan las personas. La dotación genética sólo delimita cursos potenciales de acción posibles que a modo de itinerarios personales van a ir cambiando en función de la educación. Y por ello, no me parece determinante la condición genética, aunque no se puede olvidar dicha condición genética en sí, ni las peculiaridades que se puedan derivar de la misma. Sin embargo, si me parece relevante la confianza en las competencias de las personas excepcionales para romper con el determinismo biológico a través de la educación y de la cultura.

Confianza, en primer lugar de sus madres y sus padres que han sido informados por los expertos (a veces de la medicina y de la psicología) de las escasas competencias de sus hijos, y confianza del profesorado para buscar otros modelos educativos que les ayuden al cambio, y, sobre todo, habría que poner mucho empeño en saber cómo viven estas personas dichas competencias y cómo las desarrollan a lo largo de su propio proceso de aprendizaje cuando se trabaja sin fe en el cambio. Es decir, que la persona excepcional es mucho más que su carga genética, es, fundamentalmente, un organismo que funciona como un todo y la genética es sólo una posibilidad. Todo nuestro ser funciona como un todo.

Lo que quiero decir es que si unos padres y unos profesores se empeñan en enseñarle lo que sea a su hija o hijo excepcional, seguro que busca el modelo educativo para ello. Pero además de lograr el modelo educativo, con esta actitud está diciendo mucho más, está diciendo que No a todas aquellas persona e instituciones que aseguran que las personas excepcionales vienen a este mundo

determinadas y por tanto de nada vale tiempo ni dinero para su educación. Ahí empieza la lucha contra la segregación.

Desde el principio los seres humanos somos química y física; somos biología y sociología; somos átomos y sistemas; somos mente y cerebro; somos individuos y colectividad; somos el todo y sus partes y somos, simultánea y dialécticamente todo esto, porque somos libres para recrearnos. La Biología y la Educación nos hace ser seres humanos libres. Es más, en contra de lo que afirman algunas teorías de que todo está en los genes, mi pensamiento es que los genes no son egoístas; los genes no se enfadan; los genes no hablan; los genes no son negros, ni blancos; los genes no son homosexuales; los genes no piensan; los genes no aman; los genes no son autónomos.

La biología de un organismo no se puede reducir a su ADN. Y un ser humano no es reducible a su biología. El código genético no contiene la clave para descifrar lo que podremos hacer los humanos, porque la naturaleza humana no se reduce a la biología, y mucho menos, a la bioquímica. Los biólogos no pueden olvidar los aspectos sociales y ambientales de todo proceso, incluso de la mayoría de las disfunciones físicas y de las enfermedades.

En consecuencia las investigaciones relacionadas con las personas excepcionales han de cambiar y tienen que focalizarse hacia otro tipo de estudios. ¿Qué estudios?. Aquellos que nos permita reconstruir una nueva concepción de la inteligencia que cuestione la vieja idea creada de que la desigualdad entre las personas es algo natural e inevitable y, dado que las personas excepcionales han sido programadas genéticamente, de nada vale despilfarrar medios y recursos, porque nada va a cambiar. Esta idea fatalista del fundamentalismo genético (determinismo biológico y sociobiológico), hoy en día, no resiste el menor análisis crítico precisamente porque las desigualdades no están en los genes, sino en el contexto educativo (LEWONTIN, 1990).

Esta nueva visión de la diferencia humana como valor y derecho exige aislar y marginar las definiciones que han subrayado el déficit como identificación de la persona excepcional y reemplazarlas por aquellas otras que generan solidaridad y dignidad. El derecho por excelencia del ser humano es el derecho a que se le reconozca como un ser diferente, pero no desigual. Lo normal es la diferencia. El siglo XXI tiene que superar lo genético por lo cultural. Esta es la gran revolución para el siglo XXI y no tanto el descubrimiento en sí del genoma humano, sino el cambio cultural que ha de experimentar la Humanidad para democratizar los avances científicos, al considerarlos como un bien cultural que nos posibilite a toda la Humanidad vivir una vida digna y de calidad. Nacemos como seres humanos sin terminar y sólo la cultura nos permite completarnos.

Mi pensamiento es que las diferencias entre las personas debemos aceptarlas, sencillamente, como diferencias y no como carencias. Las diferencias personales se pueden valorar como variaciones sobre el ser humano, a pesar de sus orígenes genéticos o ambientales, pero ello no es razón para clasificar a la gente en superior e inferior, en selecta y vulgar, en exitosa y fracasada, etc. El reconocimiento de la diversidad humana no implica superioridad de unos e inferioridad de otros. Los blancos son diferentes de los negros, pero aquellos no son superiores de éstos. De lo que se trata es de saber que la igualdad ante la ley, la igualdad de oportunidades y la igualdad como ciudadanas y ciudadanos no viene determinada por la dotación génica, sino que son Derechos Humanos

independientes de los datos biológicos. La igualdad humana es un precepto ético, no un fenómeno biológico.

Sólo se me ocurre comentarles en estos momentos que si la influencia genética fuera total, mi discurso terminaría aquí. No tendría nada más que contarles. No hay nada que hacer, sólo sentarse y esperar a que la vida, tal y como se nos ha garantizado 'naturalmente', se desarrolle. Pero si echamos una mirada a nuestro alrededor las cosas no suceden así. Y, por último, debo añadir algo más a este discurso, y es que cuando algunos autores hablan de 'lo natural' no hay que confundirlo con que lo natural es algo inmutable. La naturaleza puede ser modificada de acuerdo con la propia naturaleza humana, es decir, con la cultura. Por tanto, tener el síndrome de Down, o ser ciego, negro, gitano, sordo, parálítico cerebral, autista o sencillamente uno más como cada uno de los demás, no es una desgracia de la naturaleza, ni un desperfecto de la misma, sino un ser único, irrepetible, peculiar y maravillosamente diferente. ¿No les parece maravilloso pensar que no hay otro igual que usted en el mundo?

En síntesis, lo que deseo transmitirles es que la vida humana no está genéticamente predeterminada, ni estamos genéticamente predeterminados para ser un tipo u otro de ser humano. O sea, que la inteligencia no se hereda como el que hereda un cortijo (GALTON). No es una propiedad de unas personas o de una casta de personas, sino que se construye gracias a la cultura y a la educación. Esto es muy importante desde el punto de vista educativo, puesto que es afirmar que los seres humanos somos seres que aprendemos, y esto es así, no importa cuánto se hable hoy en día del determinismo genético. Y porque esto es así, aquel *homo sapiens* (el homo biológico) puede llegar a ser *homo amans* a través de la educación y la cultura. El *homo sapiens* se humaniza gracias a lo que aprende con los demás y se convierte en *homo amans* gracias a ello. Los seres humanos somos libres para elegir una u otra forma de ser humano en la educación y en la cultura.

Lo peor de todo esto no es pensar que se hereda o no la inteligencia, sino cuando alguien es capaz de deducir que por ello hay una clase inferior y otra superior y se organiza el mundo en función de esa clase hegemónica en detrimento de la restante.

Relacionado con esta idea de inteligencia lo que trato de decirles también es que hemos de romper con el concepto clásico de diagnóstico que como una losa recae en las personas excepcionales etiquetándolas como enfermos-retrasados-subnormales-deficientes, configurando una subcategoría humana, la minusvalía. Esta concepción de diagnóstico no ofrece ninguna posibilidad de cambio a las personas, es un diagnóstico, fragmentado, estático, determinista, clasificador., Yo diría que no es un diagnóstico, es un castigo: "eres así y debes resignarte, porque así seguirás siendo el resto de tus días". Sin embargo, yo pienso que el diagnóstico no es algo perverso. Al contrario el diagnóstico es como el umbral del conocimiento, es como una puerta abierta a la indagación y al descubrimiento: a la búsqueda. El diagnóstico me dice cómo se encuentra esta o aquella persona en este momento, pero que en modo alguno sabremos como estará mañana y menos si su desarrollo depende de la educación y de la cultura. El desarrollo humano no consiste sólo en señalar lo que uno es ahora, sino lo que puede ser con la ayuda educativa de los demás y con la cultura. El desarrollo depende del devenir. Es algo que está por hacer. Es decir que el

desarrollo depende de la oferta educativa, y si ésta es de calidad, el desarrollo será de calidad. Si se ofrece cultura se produce desarrollo, en cambio si se ofrece subcultura se producirá subdesarrollo. De ahí el carácter educativo y ético del diagnóstico.

Cuando esto se entiende y se comprende, es decir cuando se practica, la vida en el aula es muy fácil. Es decir, cuando las niñas y los niños comprenden que todas y todos sus compañeros pueden aprender y que unos aprenden de una manera y otros de otra, pero todos, ayudándose, lo van a conseguir es cuando el aula se convierte en una comunidad de aprendizaje. Es entonces cuando el resto de la cultura escolar es un camino fácil para la convivencia democrática.

2ª La escuela como comunidad de convivencia y de aprendizaje

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar que las personas excepcionales no necesitan una educación reparadora de nada, porque no son un desperfecto de la naturaleza, sino que necesitan una educación de calidad. Y esta educación de calidad se debe llevar a cabo en compañía de los demás niños y niñas, porque lo que está en juego no es el aprendizaje de las personas excepcionales, sino algo mucho más importante: el propio aprendizaje como fenómeno biológico y social y éste, sabemos que es una actividad compartida con otros, y el aprendizaje compartido produce una inteligencia compartida. La enseñanza yo la considero como esa actividad solidaria que "hace aprender a otros, aprendiendo uno mismo" y este es el compromiso de la escuela pública: el aprender unos de otros a construir modelos de convivencia y aprendizaje donde tenga lugar una cultura escolar en la convivencia para que las niñas y los niños aprendan a ser personas demócratas y libres.

De ahí que el aula, como espacio cultural y público donde los niñas y el profesorado se entrelazan en un conjunto de interacciones que les permite construir el conocimiento de manera compartida, se convierte en una comunidad de aprendizaje. Y eso sólo es posible si las niñas y los niños tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias (diálogo) personales, de intercambiar puntos de vista diferentes, realizando actividades de manera cooperativa y solidaria y estableciendo unas normas de convivencia democrática entre todas y todos (buscando el entendimiento). Es decir, si el aula se convierte en una comunidad de aprendizaje compartido (praxis) donde, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y significación para hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca).

Sólo en las escuelas democráticas se insiste en la necesidades de construir comunidades de aprendizaje. Convendría dejar claro qué se entiende por comunidad. En este sentido FLYINN (1989) define la comunidad de la manera siguiente: "Creo que una... auténtica comunidad es un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo para divertimos juntos, llorar juntos, disfrutar con los otros y hacer nuestras las situaciones de los demás" (FLYINN, G. 1989, p. 4).

A partir de esta consideración de comunidad como ese mundo de intercambios de significados y de comportamientos construido por personas en un tiempo determinado, incluyendo los recuerdos y experiencias de cada cual y también los sentimientos, se configura un espacio cultural y una organización social con

pretensiones comunes y con el deseo de buscar un sistema de comunicación para entenderse. Este principio es de una importancia capital en educación, dado que el aprendizaje abre continuamente nuevos e inesperados progresos cognitivos y culturales, puesto que el desarrollo es un proceso sin meta prefijada de antemano, ya que son procesos causados por la interacción con los otros.

En la base del pensamiento de VYGOTSKY (1979) y LURIA (1974) está la idea de aprendizaje y contexto. Y concretamente LURIA nos va a decir que no es posible separar el "cerebro" del "contexto" (la cultura es el contexto) y, por tanto, debemos desarrollar la acción educativa sobre el contexto de nuestras aulas (sería ideal sobre toda la escuela) para que, al tomar conciencia de su importancia en la educación, su influencia promueva así el desarrollo personal de cada niña y de cada niño. Este desarrollo, por tanto, no va a venir exclusivamente determinado por las peculiaridades de cada uno de ellos, sino que se deja ayudar e influenciar por las interacciones que se provocan en el aula. Digo bien, que se provocan y no que espontáneamente ocurran.

El cerebro, el contexto escolar, las estrategias serán los nuevos conceptos en el ámbito de nuestra manera de entender la Neurología como la ciencia de los procesos cognitivos y no de la inteligencia. Somos consciente de que el cerebro se organiza a través de una serie complicadísima de redes neuronales, y que éstas se forman en base a la experiencia concreta y particular de cada cual y las posibilidades de intercambio. Por eso la escuela, como escenario cultural, ha de permitir que todo su alumnado pueda intercambiar sus experiencias como instrumentos que deben ser aprendidos por todos.

Esto significa que no sólo el alumnado es aprendiz en la escuela, sino también el profesorado. El profesorado, ayudado por sus compañeros y por sus propios alumnos, aprende. Este es el papel que ha de jugar el profesorado en la escuela como comunidad de aprendizaje. Sabemos que para VYGOTSKY (1979) la educación era una continuación del diálogo entre los niños y los adultos, y que a través de este intercambio se construye el mundo social. Cuando el profesorado toma conciencia de la importancia de estas interacciones y logra que esta conciencia sea accesible a otros como ayuda para lograr conocimiento y estrategias para resolver problemas de la vida cotidiana, podemos decir que en esa clase se está desarrollando una convivencia democrática más allá de la cultura específica que se esté proporcionando. Es muy interesante que esta forma de diálogo sea el mismo proceso que crea la realidad históricamente condicionada de la cultura escolar. Así que la educación de cada niña y de cada niño está mediatizada por la cultura del profesorado y de sus propios compañeros.

Quizás mis palabras sobre las comunidades de aprendizaje autónomo sean utopías, pero son utopías posibles en sociedades reales y existentes y no islas que se autojustifican a ellas mismas. Eso es lo que venimos haciendo en el Proyecto Roma profesorado, familias y mediadores.

3ª Buscando un Patrimonio Cultural Común, Diverso, Comprensivo y Transformador en el alumnado o la ruptura del currículum planificado.

En una escuela sin exclusiones a la hora de la elaboración de su Proyecto Educativo, ha de partir de la concepción amplia del currículum (de un currículum

sin exclusiones), ya que desde el principio se sabe que las personas que hay en la escuela tienen diferencias cognitivas, afectivas y sociales; diferencias de género, étnicas, religiosas, lingüísticas, culturales, etc. Es decir, teniendo en cuenta que la diversidad es la norma, dar sentido a la diferencia tiene que ser el epicentro del desarrollo del currículum escolar a través de la calidad de las relaciones entre el alumnado.

En este punto hemos de orientar todos los esfuerzos para romper con la cultura hegemónica en la escuela deseosa de desarrollar un currículum planificado e igual para todos, originando así las mayores de las desigualdades, dado que no tiene en cuenta las condiciones contextuales y experienciales en las que se desenvuelve cada niña o niño.

El alumnado en la escuela necesita algo más - mucho más- que información (instrucción) para adquirir ese patrimonio cultural común, necesita adquirir la competencia suficiente para valorar críticamente que la diferencias entre los seres humanos son valores en sí, pero que a veces las condiciones históricas e ideológicas impuestas subrayan las desigualdades entre unos y otros, por encima de los propios valores. Precisamente la construcción de un discurso comprometido para vivir democráticamente en la escuela exige superar la visión tecnocrática y reproductora en la que a veces se encuentra inmersa la propia escuela. Por ello exige romper con la concepción de la didáctica clásica que lleva implícita el error al pensar que la ciencia de la enseñanza, en su dimensión teórica y práctica, consiste en saber formular formalmente los elementos del currículum; es decir: objetivos, contenidos, actividades y experiencias, organización espacio-temporal, medios y recursos didácticos y evaluación, y a esta formulación se dedica su profesorado.

Como si la ciencia y los científicos al saber formular adecuadamente los pasos a seguir ya con ello descubrieran el conocimiento. Pensar esto es como si pensáramos que MARCONI en su Bolonia natal, una mañana se levantara y dijera: Mi objetivo esta mañana es descubrir la radio y a renglón seguido se preguntara: ¿qué contenidos necesito para ello? ¿ qué experiencias y qué actividades voy a realizar? ¿ con qué medios y recursos? ¿cómo me lo voy a organizar? y al final de esa mañana, valorase si he conseguido o no mi objetivo de descubrir esta mañana la radio. Aceptar este formalismo en el descubrimiento del conocimiento mata a la propia ciencia como búsqueda, descubrimiento e indagación. El conocimiento no es sólo un proceso deductivo desde categorías generales hacia categorías más específicas, sino que es proceso deductivo e inductivo a la vez. Es un proceso de construcción y reconstrucción, donde el éxito no radica tanto en el producto final como en el propio proceso de pensar y de buscar. La ciencia no se produce por acumulación de unos descubrimientos sobre otros, sino en la sustitución y en la reorganización de aquellos conocimientos que, siendo útiles en un momento dado, en la actualidad no cubre las necesidades sociales.

De ahí que desde nuestra experiencia de trabajo en la escuela, propongamos *proyectos de investigación* como centros de interés en la escuela pública, en donde partiendo de la curiosidad y desde los conceptos previos que tienen cada niña y cada niño de cualquier tema o asunto a investigar (Nivel de Desarrollo Actual), surge, inmediatamente, una o varias investigaciones compartidas por los grupos de trabajo que se hayan constituido en el aula. Estos grupos, cada uno

desde sus puntos de vista y desde sus necesidades establecen las estrategias y los procedimientos que vayan requiriendo para conseguir o descubrir aquello que pretendían (Nivel de Desarrollo Potencial). Y entre ambos niveles se produce todo el 'montaje' del proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase tal y como explicaré en el siguiente apartado. En este proceso de búsqueda y descubrimiento cada niña y cada niño establece qué sabía al principio y qué sabe al final del proceso o qué no sabe y cómo seguir aprendiendo a través de las nuevas curiosidades que han surgido en el camino.

Aceptar que las personas diferentes son motor de cambio en la escuela, a mi juicio, supone un cambio de pensamiento tan grande en el profesorado que ha de verse contemplado en este otro tipo de curriculum centrado en la solución de situaciones problemáticas reales, cercanas y conocidas por el alumnado más que en las asignaturas o en los libros de texto, y aquellas disciplinas o estos textos se han de utilizar sólo como apoyo para la solución de los problemas o situaciones problemáticas planteadas por cada uno de los grupos de investigación constituidos en el aula. Un curriculum centrado en las necesidades personales y contextuales del alumnado, que le permita construir mecanismos y estrategias para familiarizarse con el conocimiento y que éste (el conocimiento significativo y relevante que han de adquirir) les sirva para resolver problemas de la vida cotidiana y no centrado en los contenidos declarativos. Este tipo de aprendizaje genera en cada persona la necesidad de buscar estrategias para seguir aprendiendo. En este proceso de búsqueda continua radica el valor del curriculum como algo en permanente cambio y transformación. De esta manera se podrá afirmar que el alumnado es el científico en la escuela y el profesorado sólo tiene un papel de mediador del conocimiento y de organizador de un escenario para que se produzca el conocimiento.

En este proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento el alumnado adquiere conocimientos conceptuales, que le permitirán interpretar la realidad vivida; procedimientos y estructura lógica (sentido común), como medio para resolver problemas de la vida cotidiana; y valores, para mejorar la calidad de vida social y convivencial. Se trata de problematizar la realidad a fin de encontrar posibles explicaciones de la misma. Este tipo de educación va a permitir la autonomía cognitiva, cultural y moral del alumnado y no la dependencia permanente hacia el profesor sabe-lo-todo. La autonomía no va a venir determinada por el nivel de escolarización, ni tampoco responde a una taxonomía preestablecida de objetivos que hay que ir superando escalonada e individualmente, sino vendrá determinada por la competencia que muestren cada niña y cada niño en la resolución de problemas de la vida cotidiana de manera cooperativa y solidaria.

El fin que la escuela pública, a mi juicio, debe proponer un curriculum comprensivo que no produzca desigualdades ni educación de segundo orden o de baja calidad. Por tanto, es necesario un curriculum que, ahondando en las diferencias del alumno erradique las desigualdades, y haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes (curriculum diversificado). Este modo de interpretar el curriculum escolar como patrimonio para todos los niños en la escuela pública evitará el fundamentalismo curricular, es decir la imposición de un curriculum igual para todos.

En relación a este último punto merece que haga una explicación para evitar las confusiones que intencionadamente se ha expuesto en la Ley de Calidad en relación con la LOGSE.. Lo que dice la LOGSE cuando habla de curriculum común no es buscar una pedagogía que homogeneice, sino que es precisamente romper con el curriculum planificado e idéntico para todos, que origina así las mayores de las desigualdades, dado que no tiene en cuenta las condiciones contextuales y experienciales en las que se desenvuelve cada niña o niño. De ahí que lo que ha de procurar la escuela en relación al curriculum es buscar prácticas pedagógicas simultáneas pero manteniendo la igualdad del curriculum y no fomentando reducciones curriculares a través de las adaptaciones curriculares. Esto requiere prácticas pedagógicas distintas en la organización del espacio y del tiempo escolar, organización diferente en los sistemas de enseñanza, de tal forma que el alumnado, desde el primer momento, comprenda el qué y el por qué de las tareas escolares en las que se organiza el aula como lugar permanente para el descubrimiento del conocimiento de manera compartida.

Por todo ello la Cultura de la Diversidad en relación con el curriculum es un camino para hacer más representativas las diferencias en una escuela que, a través de la contemplación de la diversidad, está aprendiendo a ser más democrática. Porque de lo que se trata "es de hacer una ciudadanía plural" (HABERMAS, 1994) que rompa con un curriculum idéntico en aprendizajes secuenciados y con tareas idénticas en el tiempo y en el espacio. Por que si no es así, el curriculum y la cultura escolar, de ser una oportunidad para el crecimiento de las personas se convierte en un elemento seleccionador, dando a unos la cultura general establecida y a otros la subcultura o produciendo subcultura y como he dicho anteriormente la subcultura produce subdesarrollo.

4ª Una nueva organización espacio-temporal para una nueva escuela.

Al aceptar el profesorado la escuela pública como espacio para la convivencia democrática, se compromete a desarrollar en el aula los valores de respeto a la diferencia, de tolerancia activa y de solidaridad. Es decir que la presencia de una persona excepcional en el aula convierte, inmediatamente, en excepcional el aula. Y la excepcionalidad empieza rompiendo el acuerdo preestablecido entre el aprendizaje "normalizado" de la escuela tradicional al buscar nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, y como consecuencia, nuevos modelos organizativos para restablecer el equilibrio educativo en la clase.

Del mismo modo que anteriormente he planteado que la reconceptualización de las personas excepcionales requería un cambio de paradigma, esta nueva escuela de la diversidad precisa un modo distinto de organización escolar que rompa el normal funcionamiento de la escuela tradicional que, apoyada en el modelo deficitario organiza el tiempo escolar de las personas excepcionales en actividades individuales y separadas del resto del alumnado. Es decir, en una escuela sin exclusiones se requiere de una organización cooperativa de acuerdo a la diversidad de aprendizajes del alumnado (modelo competencial), creándose una nueva cultura en el aula donde el alumnado deja de ser un consumista de conocimientos, individualmente, y se convierte en un amante de la cultura compartida con el profesorado y con sus iguales. Para lograr esta nueva organización apunto algunas sugerencias:

a) Sentido de los agrupamientos

En las clases heterogéneas las diferencias entre el alumnado son tenidas en cuenta por el profesorado, por las compañeras y por los compañeros como algo enriquecedor para todo el grupo clase y no como un elemento perturbador de la dinámica de trabajo del aula. La enseñanza interactiva, el grupo de trabajo heterogéneo, es la nueva estructura organizativa necesaria en una escuela de la diversidad. El aula se organiza de tal manera que el alumnado se ayuda unos a otros y, aunque el alumnado que 'no ofrezca dificultades' (sí es que existe ese alumnado) sea un soporte importante para aquellos que sí las tengan, el profesorado será siempre el principal apoyo en clase para todo el alumnado. La construcción de estos ambientes escolares con estructuras organizativas y metodológicas democráticas, respetando las diferencias de género, étnicas, lingüísticas, religiosas, de handicap, etc.; posibilitará al alumnado y al profesorado una nueva axiología al introducirse en los centros educativos nuevas preocupaciones tales como el pluralismo, la libertad, la justicia, el respeto mutuo, la tolerancia, la solidaridad, etc.

Este modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación al cambio organizativo afecta al tiempo y al espacio escolar, creándose una nueva cultura escolar donde el alumnado deja de ser un consumista de conocimientos individuales y se convierte en un amante de la cultura compartida con el profesorado y con sus iguales. A continuación expongo algunos pensamientos sobre los cambios necesarios en relación al tiempo y al espacio tanto en profesorado como en el alumnado.

a.1. En relación al Tiempo:

- del Profesorado: Es necesario un tiempo de preparación y de trabajo cooperativo entre el profesorado tutor y de apoyo. El desarrollo profesional del docente no sólo proviene de una mejora en la práctica, sino también de un tiempo de reflexión compartida con los colegas sobre los modos y estilos de enseñanza y del consiguiente análisis y puesta en común de las dificultades encontradas en la propia práctica.

- del Alumnado: Se ha de tener en cuenta los modos y ritmos de aprendizaje diferentes del alumnado y las dificultades que puede generar la tarea escolar y el descubrimiento del conocimiento deseado, los cuales requieren una racionalización del tiempo en el aula que no venga determinado por las materias y por las actividades, sino por la secuenciación lógica de cada grupo de trabajo en el modo de organizarse para el descubrimiento del tema o el trabajo que vayan a realizar de investigación.

a.2. En relación al Espacio : Hemos de reconceptualizar el lugar de aprendizaje de tal manera que el aula no debe ser el único lugar de aprendizaje del colegio, aunque sí sea este espacio el más apropiado, formalmente hablando, para que se produzca dicho aprendizaje, de tal manera que todo el colegio sea una comunidad de aprendizaje compartido. En este caso el aula ha de guardar una coherencia armónica con los propios principios del fenómeno de aprendizaje desde la diversidad. Me refiero a los criterios necesarios para hacer los agrupamientos (género, excepcionalidad, diferentes niveles socioculturales,

etnias, afectividad, autonomía, ...). Hay que saber establecer unos criterios de racionalidad y de cientificidad en función del alumnado que haya en esa clase, buscando la heterogeneidad en los grupos de trabajo y no la homogeneidad, estableciendo el apoyo dentro del aula y no fuera para evitar las frustraciones y comparaciones, aprendizaje por descubrimiento compartido entre coetáneos, respeto a los distintos modos y ritmos de aprendizaje, sintonía de acción entre el profesor de apoyo y el profesor tutor.

b) El aula como apoyo: Zonas de Desarrollo y Aprendizaje

En este apartado vamos a poner en juego algunos de los principios teóricos aprendidos en puntos anteriores sobre el pensamiento de LURIA y VYGOTSKY, principalmente. A través de la expresión de LURIA (1974) de que 'el cerebro es el contexto', desde el Proyecto Roma lo que hacemos justamente es convertir el contexto-aula en una situación de simulación del cerebro, estableciendo para ello cuatro zonas que se identifican con las cuatro áreas de desarrollo humano, tal y como trabajamos en el Proyecto Roma. Ese proceso de convertir la clase en el cerebro fue explicado al principio del curso al alumnado, y cuando fue absolutamente comprendido a través de un proceso dialógico, se empezó a trabajar y ellos mismos fueron quienes nominaron esas zonas, de la siguiente forma:

1. Zona de Pensar (para el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos).
2. Zona de Comunicar (lenguajes y sistemas de comunicación).
3. Zona del Amor (afectividad y mundo de los valores).
4. Zona del Movimiento (autonomía física, personal, social y moral).

Se trata de enseñar y de aprender conjuntamente un proceso lógico de pensamiento, siendo el trabajo de clase, las estrategias metodológicas y la cultura escolar un pretexto necesario, pero no un fin en sí mismo.

c) Momentos de Análisis en el aula

Desde un curriculum organizado por 'proyectos de investigación' y no por temas ni asignaturas, cualquier 'proyecto de investigación' que se quiera llevar a cabo en clase debe organizarse de acuerdo a los siguientes momentos de análisis: Asamblea Inicial, Plan de Acción, Acción y Asamblea Final. Me explico: dentro del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje solemos distinguir varios momentos de análisis y de aprendizaje, a saber: Asamblea Inicial; Plan de Acción, Acción y Asamblea final. Recordando que en el Plan de Acción hay que planificar en grupos heterogéneos tanto lo genérico como lo específico.

Llegado este punto convendría en este momento explicar qué entendemos por Asamblea escolar en el Proyecto Roma. Nuestra consideración de la Asamblea en la escuela es el principio y el final de un continuo educativo dentro del aula y aquella ha de responder más a las necesidades sentidas por las niñas y los niños en esos momentos que a un deseo egoísta o innovador del maestro. La Asamblea es una estrategia metodológica donde se construye cooperativamente el aprendizaje y donde se socializa el mismo; pero también es el momento donde nacen los interrogantes y las hipótesis de trabajo posterior. Es decir, la Asamblea es un momento en el aprendizaje de los niños para plantear las

dudas, ideas, comentarios sobre los temas, etc., y también para plantear posibles estrategias, y que sean las propias niñas y niños los que tengan la necesidad de la Asamblea, como un modo de entendimiento imprescindible en clase y no tanto de resolver conflictos, como piensan otros autores, sino como el modo más natural de confrontar puntos de vista diferentes. Aquí radica el valor pedagógico de las Asambleas y no en su perfecta ejecución. Es mucho más hermoso que existan diferentes posturas y puntos de vista que una sola.

En las Asambleas el profesorado se incorpora como uno más con el deseo de cooperar y de participar y no de imponer su criterio. No existe una única manera de entender la Asamblea, pero nosotros desde el Proyecto Roma sí le damos una significación exclusiva de que es algo que no es fijo, sino que se construye en cada Asamblea, donde las aportaciones de cada una de las niñas o de los niños le va dando forma y sentido a la misma. No existe una receta para las Asambleas ni una mecanización de las mismas.

La Asamblea es una estrategia didáctica para construir un viaje maravilloso que es el de la comunicación en el aula. Por ello las niñas y los niños tienen que aprender a hablar, a corregirse, a escucharse, a respetar al otro que habla de manera diferente e incluso de algo que no se entiende. En la Asamblea se ponen en común pensamientos diferentes para entenderse y para aprender unos de otros. De este modo se van desarrollando como personas, respetando al otro en sus pensamientos y en sus intereses. La Asamblea es el aprendizaje por socialización o acaso convendría decir que es un modo de socializar la enseñanza donde se acatan unas normas elaboradas por todas y todos y donde nadie impone su criterio (HABERMAS, 1987).

Estamos hablando del mundo de las emociones y de los valores y por eso puede que se produzcan 'conflictos', porque defendemos nuestros puntos de vista emocionalmente. Los conflictos desaparecerán cuando las niñas y los niños vayan necesitando de normas para entenderse. Es decir, que lo que le va a dar vida y dinámica a la propia Asamblea son las normas que necesitan los niños para entenderse. Pero en este proceso de contrastes de pareceres y opiniones, de sentimientos y emociones, se va modulando la autonomía personal, social y moral y, sobre todo, el aprender a ponerse en el lugar del otro de manera natural. Este es el carácter ético y moral de la Asamblea. Las niñas y los niños van aprendiendo que lo que se dice en Asamblea tiene que ponerse en práctica en el resto de los momentos de aprendizaje del aula y en la vida cotidiana; incluso fuera del colegio (enseñanza para generalizar). No se puede hablar en la Asamblea del respeto a la opinión del otro, de la limpieza de la clase, del cuidado de las cosas de los demás, de ayudarse unos a otros, etc., y luego ir tirando papeles por el patio del colegio, o no prestan su balón, o los juegos son competitivos, o no escuchan a la señora de la limpieza, etc.

Las Asambleas son estrategias didácticas necesarias que se salen de la rutina de la actividad misma de aprendizaje del aula para adentrarse en el mundo de las relaciones interpersonales, mejor dicho, en la calidad de las relaciones y en la construcción del pensamiento autónomo de cada niña y de cada niño. Las Asambleas son un modo de aprender a vivir en convivencia.

Con esta síntesis de lo que entendemos por Asamblea en el Proyecto Roma paso a exponer los cuatro momentos de análisis y reflexión que conlleva cada proyecto de investigación en el aula.

c.1.Asamblea Inicial

Al Inicio del proyecto de investigación todo el alumnado del aula tendrá una reunión preparatoria, como una puesta en común del conocimiento previo que cada alumno tiene del tema en cuestión y, asimismo, de preparación de cómo desarrollarlo. Este primer momento es muy importante porque se pone en común el aprendizaje (Socialización del Aprendizaje). O sea, de dónde parte cada uno a la hora de enfrentarse al tema (conocimientos previos) y cómo se inicia el proceso de búsqueda de información a través de saber despertar la curiosidad en el alumnado. La actividad de descubrimiento y de indagación del ser humano se inicia en la curiosidad natural de las personas y, especialmente, en los niños. BRUNER señala en este sentido que: “Hay una sola cosa (curiosidad) que parece ser el componente necesario del aprendizaje y es la oportunidad de explorar una situación que se le ha de ofrecer al ser humano” (BRUNER, J. 1979, p.123).

c.2.Plan de Acción en Grupos Heterogéneos

El trabajo en grupo y la planificación es una forma de despertar el sentimiento del intercambio más concreto entre el alumnado de distintas características y peculiaridades y es la forma más lógica de redistribución de responsabilidades y funciones de cada uno de los componentes del mismo en el trabajo a realizar. En este sentido y subrayando aún más la idea de que hoy en día la organización debe contemplar la diversidad de alumnado que acude a los colegios aconsejamos un medio organizativo plural. Es decir, un sistema organizativo donde entre todo el alumnado van a buscar darle respuestas a las cuestiones planteadas en la Asamblea y no que todos, uno a uno, han de buscar respuestas individuales a todo. Este modo de trabajar dentro del Proyecto Roma lo denominamos Grupos Heterogéneos, y esta forma de trabajo exige una planificación adecuada y coherente, o sea, un saber buscar información relacionada con el 'proyecto de investigación' más allá de la que se encuentra en los libros, saber elegir qué procedimientos y qué estrategias son las más adecuados para ello, dónde se puede encontrar aquella, cuánto tiempo vamos a necesitar en el desarrollo y ejecución del mismo, cómo lo vamos a exponer al resto de los compañeros, de qué forma lo vamos a presentar el trabajo (realizado ya sea a través de murales, transparencias, vídeos, mapas conceptuales, resúmenes, conferencias, etc.). Es decir un plan de operaciones. Lo realmente importante es comprender que el aprendizaje es una actividad grupal y que trabajando así se producen personas demócratas y respetuosas con los demás.

No descuidamos, ni podemos olvidar, que cada niña y cada niño tiene peculiaridades específicas, así que además de ese trabajo en grupo, hay que ofrecer simultáneamente actividades donde cada alumno aporta personalmente su modo particular de concebir el 'proyecto de investigación', así como su modo particular de qué se compromete a hacer en él, asimismo manifestar cómo se ha encontrado en el grupo cuando lo hacían, desarrollando un pensamiento lógico, propio, particular, único, personal. Es aquí cuando las peculiaridades de cada niña y de cada niño salen a relucir y donde tienen que ofrecer ese modo particular de concebir el tema o los medios para explicarlo o los modos de

hacerlo. En una escuela de la diversidad es necesario respetar el particular y peculiar modo de ser. En este momento, si en el aula hay una persona que tenga dificultades cognitivas, lingüísticas, motrices, afectivas, etc., el tutor, conjuntamente con el profesor de apoyo, trabajan corrigiéndolas, para poder continuar en el currículum. Es decir, que el profesor de apoyo lo que hace es ayudar en la parte de planificación cognitiva afectada para que el niño o la niña pueda acceder al desarrollo de la planificación didáctica que requiere cada proyecto de investigación.

c.3. Acción. Este es el momento en que cada grupo de trabajo heterogéneo se las ingenia para poner en práctica todo lo que ha planificado anteriormente. Es decir, llevar a la acción su plan de operaciones, realizando las tareas propias de cada una de las dimensiones que le van a permitir al final del proceso tener la información necesaria, las normas imprescindibles para poder conseguirlo, qué valores poner en uso y manera conjunta en el grupo construir materialmente ese proyecto que, previamente habían planificado, lo que le va a permitir contar en la asamblea final al resto de la clase de qué manera han resuelto ellos las dudas que se habían planteado en la asamblea inicial.

c.4. Asamblea Final o evaluativa

Al final del proceso de nuevo en Asamblea, como sentido de ese modo democrático de actuar en clase, cada alumna y cada alumno ponen en común su trabajo de investigación (cada grupo el suyo). De dónde partieron, cuál fue el origen de su investigación, qué sabían entonces y a dónde ha llegado en el proceso de aprendizaje, cuáles son las lagunas que aún permanecen, cómo les gustaría continuar avanzando y profundizando en el tema, etc. Es un momento de análisis y reflexión de todo lo que se ha hecho y de cómo se ha hecho; de qué dificultades se han encontrado y de cómo han intentado salvar los obstáculos y, además, es muy importante establecer cómo está relacionado este tema con el siguiente para seguir aprendiendo. La Asamblea Final es un momento de encuentro individual y grupal y un encuentro para seguir avanzado en el conocimiento. La Asamblea Final es, también, un momento de evaluación y de autoevaluación.

5ª La necesaria reprofesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad o la ruptura del profesorado como técnico-racional.

La escuela está unida a sus enseñantes. Es decir que la enseñanza tiene biografías. De ahí que la cuestión a resolver, por tanto, desde este punto de vista no es sólo si las personas con algún tipo de excepcionalidad son competentes "para aprender", sino si el profesorado es competente para "enseñar a aprender a otros aprendiendo el mismo" desde la edad más temprana. O, dicho de otro modo: sí la situación actual del sistema educativo español, en el ámbito concreto de la escuela inclusiva, como acabo de describir, está demandando una didáctica y unos profesionales de calidad, ¿disponemos de esa didáctica y de esos profesionales?.

La escuela pública precisa de unos profesionales que sepan crear ambientes para despertar el interés en los niños por el aprendizaje ("aprender a aprender"). Unos profesionales cualificados que sepan diagnosticar la situación del aula, el

ritmo y los modos de aprendizaje de cada alumna y cada alumno, las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, un conocimiento del diseño y la planificación de la enseñanza, que sepan simultanear diferentes situaciones de aprendizaje en un mismo espacio y en un mismo tiempo para conseguir aquello que se pretende y que, al mismo tiempo, sepan incorporar las demandas sociales de las personas culturalmente diferentes y de sus familiares, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar lograr el equilibrio entre la comprensividad del curriculum y la atención a las diferencias individuales. Todo ello exige una serie de competencias profesionales que les permita saber conjugar los conocimientos y los procesos con las actitudes para lograr una intervención autónoma y eficiente en el aula. En fin la escuela sin exclusiones necesita un profesional competente que sepa organizar y dar vida en los centros educativos desde la infancia hasta la edad adulta. El proyecto de la escuela de la diversidad necesita de esta formación continuada y compartida entre profesionales de la escuela, profesionales de la universidad y familias como medio de buscar soluciones conjuntas. (LOPEZ MELERO, M., 1991).

En este sentido, y sólo en este sentido, el desarrollo profesional puede hacer que el profesorado se haga más conocedor de sí mismo y esté más seguro de su práctica profesional a través de su propia reflexión (autorreflexión) y valoración. Serán unos profesionales que desarrollan una autoconciencia y confianza que les permita fomentar su autoestima profesional. La práctica de pensar la práctica es un buen consejo para romper con las rutinas en las intervenciones pedagógicas del profesorado que lo único que se asegura es que el profesorado sea un técnico al servicio del sistema. A mi juicio el modo más adecuado de ser un buen profesional, no es sometiéndose como un instrumento instrumentalizado con el sistema, sino reflexionando con otros compañeros cómo mejorar la propia práctica, de esta manera inicia procesos de ruptura con el sistema. La dialéctica acción-reflexión condiciona tanto el pensamiento como la acción, de modo que ambos momentos se iluminen, se valoren y se enriquezcan mutuamente. Ni la acción excesiva y mecanizada ni la más hermosa teoría concientizadora llevan a la verdadera acción transformadora y consciente (praxis). Como nos recuerda FREIRE: "La conciencia, no se transforma a través de cursos y discursos, o de sermones elocuentes, sino por la acción de los seres humanos sobre el mundo [...] Supone conjunción entre teoría y práctica en la que ambas se van constituyendo, haciéndose en un movimiento permanente de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica" (FREIRE, 1990).

La ausencia de praxis convierte a la educación en mera instrucción. Ello hace caer con frecuencia al profesorado en un activismo pedagógico que desvirtúa totalmente los alcances políticos de la acción educativa. La educación es praxis, o de lo contrario no es educación. Sin praxis, ni el profesorado ni el alumnado se construyen a si mismos. La educación en la praxis es por tanto una "acción transformadora consciente" que supone dos momentos inseparables, el de la acción y el de la reflexión. El primero como punto de arranque en la medida en que la acción parte de una cierta forma de conciencia y conduce hacia una nueva forma de conciencia, más esclarecida, más plena. Sólo así podremos decir con propiedad, que la educación es el "momento reflexivo de la praxis".

Esta nueva concepción de una escuela sin exclusiones precisa un modo distinto de trabajar el profesorado en su aula. Entre los adultos y las niñas y los niños se han de crear o elaborar una especie de plataformas de entendimiento ("formatos de acción conjunta" BRUNER, 1988), que es como la primera oportunidad de cultura para aquellos. Lo que tiene que garantizar el profesional en la escuela de la diversidad no es la verdad absoluta encarnada en su persona, sino la búsqueda de estrategias para ir resolviendo problemas cercanos; es decir, garantiza un método de investigación y de indagación y no el saberlo todo. Por tanto, si el profesional abre espacios de desarrollo intencional (no aprendizaje espontáneo), el proceso de enseñanza y aprendizaje será cada vez más un aprendizaje activo. Un aprendizaje que debe generar otras estrategias en la niña y en el niño para seguir aprendiendo.

Sin embargo, a veces, el profesorado emite juicios y valoraciones sobre la competencia cognitiva y sobre la educabilidad de las personas excepcionales, olvidando que una variable importante en la educabilidad de aquellas depende de la competencia cultural y de la educatividad del propio profesorado. "Si decimos que un niño es de una cierta manera: bueno, malo, inteligente o tonto, estabilizamos nuestra relación con ese niño de acuerdo a lo que decimos, y el niño, a menos que se acepte y respete a sí mismo, no tendrá escapatoria y caerá en la trampa de la no aceptación y el no respeto a sí mismo porque sólo podrá ser algo dependiente de lo que surja como niño bueno, o malo, o inteligente, o tonto, en su relación con nosotros" (MATURANA, 1992).

En este sentido la escuela sin exclusiones ha contraído el compromiso de dar la oportunidad a todo el alumnado para que se adentre en el mundo de la cultura evitando las relaciones jerárquicas (relaciones verticales y autocrática), en el que unos deciden sobre otros. El quehacer educativo, como proceso comunicativo, es una tarea compartida que nace de la propia dinámica de una realidad cada vez más exigente. La educación, como red de comunicaciones horizontales, es un proceso que tiene que estar centrado en la consideración y el respeto de que es el alumnado el científico y el profesorado el que debe abrir espacios para que diálogo se produzca. El quehacer educativo se convierte en un "quehaceres" a sí mismo. Es un modo de apropiación cultural a lo largo de la vida del ser humano y que convierte la acción del profesorado en una tarea moral.

El oficio de docente es un oficio moral (TOM, 1989) y nuestro pensamiento no puede separarse de la práctica escolar, más aún tiene que impregnarla toda ella. La intencionalidad moral de nuestro quehacer educativo no puede reducirse a enseñar a las niñas y a los niños un conjunto de conocimientos, de normas y procedimientos, etc. En la medida en que los procesos de enseñanza y aprendizaje abarcan tanto al profesorado como al alumnado y se construyen una red de significados y comportamiento compartidos (cultura escolar), estamos hablando de una educación para la convivencia. La enseñanza, por tanto, es un compromiso social, es una responsabilidad moral, para que las niñas y los niños lleguen a ser personas demócratas y libres. Precisamente al considerar la enseñanza como un oficio moral, ésta se encuentra cargada de intencionalidad, tiene valor. Esta intencionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje es lo que le da su carácter de actividad moral.

Este profesorado al concebir la Cultura de la Diversidad como renovación educativa y como desarrollo profesional, están desarrollando valores de respeto

a la diferencia, a la tolerancia y a la solidaridad, valores propios de la escuela pública. En fin, se necesita un nuevo profesional para el cambio y la transformación que requiere la Cultura de la Diversidad dejando de ser un profesional como mero aplicador de técnicas y procedimientos (racionalista y técnico), convirtiéndose en curioso investigador que sabe abrir espacios para que el aula se convierta en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo, evitando ser un instrumento instrumentalizado del sistema, desarrollando su autonomía y su libertad como docente comprometido para el cambio y transformación social, es decir como un profesional emancipado.

6ª La Escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado o la ruptura de las escuelas antidemocráticas.

La educación en valores, necesaria en la escuela pública, cuya finalidad es formar una ciudadanía responsable, no puede ser una labor exclusiva del profesorado, sino que debe ser una tarea compartida entre las familias, el profesorado y los demás agentes educativos (ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, etc.). Esta corresponsabilidad educativa, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para nuestros hijos, es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos. Aprenderemos juntos, familias y profesorado, a comprender y valorar el papel que a cada cual nos corresponde en la educación de nuestros hijos para hacer frente a una sociedad que tiene como valores importantes la competitividad, la insolidaridad y la ausencia de respeto a la diversidad. Sólo se rompe con ese modelo de educación antidemocrática viviendo en democracia en la escuela y los dos valores que define una situación democrática son la libertad, que genera la virtud de la tolerancia, y la igualdad que produce la solidaridad entre todos.

Cuando una escuela toma conciencia de este hecho, y abre espacios de participación, es entonces cuando se define por un modelo de educación para la convivencia democrática y para la mejora de la calidad de la enseñanza. Será entonces y sólo entonces cuando se subraye en el curriculum institucional (y, asimismo, en el curriculum familiar) que la calidad de la enseñanza va a venir determinada por la calidad de las relaciones que se establezcan entre familia y profesorado para buscar en sintonía, soluciones conjuntas a las situaciones problemáticas que se produzcan en la convivencia diaria de la vida escolar, respetando a cada uno como es y no imponiéndole los modelos educativos de la cultura dominante. Cuando hablo de convivencia democrática, hablo de convivir democráticamente desde la participación y el respeto mutuo a los distintos roles que han de desempeñar las familias y el profesorado para entenderse y buscar soluciones conjuntas en la noble tarea de la educación de sus hijas e hijos para entre ambos formar una ciudadanía culta, demócrata, justa y libre.

En este proceso de aprendizaje compartido, las familias aprenderán a través del asesoramiento del profesorado cómo tienen que "educar" a sus hijos en sintonía con el aprendizaje más formal de la escuela, para que entre ambas instituciones se logre una educación para la autonomía personal, social y moral. Tener una vida autónoma es un derecho de toda la ciudadanía, derecho a saber decidir por sí misma, en una sociedad abierta y plural, su estilo y modo de vida. Este derecho, se consigue procurando una educación de calidad. Y esto sólo se

logrará desde el diálogo, desde la comprensión y desde la participación institucional.

Si las familias y el profesorado gozan del derecho a la plena participación, podemos esperar que se desarrollen en ellos actitudes que le impulsarán a enfrentarse crítica y positivamente no tanto con las autoridades jerárquicas cuanto con los problemas propios de la vida escolar y social. Si la convivencia democrática es una forma de maduración social, es evidente la importancia que tiene vivir democráticamente el proceso educativo en las aulas. No se trata de dar la sensación de vivir democráticamente, sino que se debe actuar democráticamente propiciando un espacio de participación real en la toma de decisiones. Al hacer esto no se están haciendo concesiones gratuitas, por parte del profesorado, ni al alumnado ni a las familias; al contrario, se está actuando dentro de los justos límites y dentro de las dimensiones reales de lo que tiene que ser el educar en la democracia y para la democracia. Yo pienso que es ahí donde radica el verdadero sentido del profesional de la educación, al dejar de ser sólo un mero transmisor de conocimientos y un socializador de actitudes y comportamientos hacia una sociedad que lo único que le interesa es producir y reproducirse en el modelo económico, y se convierte en un educador que busca, de manera compartida, en qué consiste la verdad, la belleza y la bondad y, por supuesto se afana en buscar el sentido que tiene este mundo. La educación de hoy es un proyecto de cultura, de solidaridad y de humanización.

Que quede bien claro que cuando hablo de escuela pública, como una escuela sin exclusiones, no hablo de educar “para” la democracia, ni para la libertad ni para la justicia, sino de educar “en” la democracia, en la libertad y en la justicia. No se trata de enseñar lo que es la democracia y la participación, sino de vivir democráticamente desde la diversidad. Procurar que a lo largo de todo el proceso educativo la niña y el niño actúe como persona libre y responsable, es educar en la democracia, en la justicia y en la libertad. Precisamente, formar una ciudadanía para que aprenda a participar en la vida pública de la sociedad en la que vive, se convierte en uno de los principales objetivos de la escuela pública.

La democracia no puede ni debe ser una entelequia para camuflar la ideología, sino una práctica diaria en la familia, en la escuela, en el barrio y en todos los lugares y momentos de nuestra vida cotidiana. Buscamos, en consecuencia, una escuela comprometida en la recreación de una democracia participativa y en la convivencia de un pluralismo de ideas. Nuestra democracia formal aún no tiene escuelas democráticas auténticas. La escuela pública y sus enseñantes tienen el compromiso de hacer posible una escuela democrática y una educación para la emancipación y ésta se conseguirá cuando a ella acudan todas las niñas y todos los niños sin exclusión alguna.

La educación para la convivencia democrática y participativa nos abre la esperanza para la construcción de un proyecto de sociedad y de humanización nueva, donde el pluralismo, la cooperación, la tolerancia y la libertad serán los valores que definan las relaciones entre familias y profesorado, entre profesorado y alumnado y entre profesorado y comunidad educativa donde el reconocimiento de la diversidad humana está garantizado como elemento de valor y no como lacra social.

Por todo ello y siendo un poco atrevido voy, al final de este escrito, a apuntar algunas ideas desde la consideración de la Cultura de la Diversidad como alternativa y revolución cultural para el siglo XXI

Al final mi compromiso

Mi compromiso político y educativo nace precisamente de esta aspiración y de este deseo de colaboración en la construcción de un nuevo modelo educativo que rompa con el principio neoliberal por excelencia del "*homo sapiens*" y nos traslade al "*homo amans*", como verdadero objetivo de una escuela democrática que se compromete en defender los Derechos Humanos y de legitimar a cada cual en su diferencia. Hemos de buscar un nuevo modelo educativo que humanice al mundo deshumanizado que se ha venido configurando desde la segunda mitad del siglo XX hasta hoy y hagamos que el siglo XXI sea el siglo de la educación y del humanismo. Lo verdaderamente humano de los seres humanos es desvivirse por los otros seres humanos y no aprovecharse de ellos. Esto sólo se puede lograr a través de la educación. La educación es la única energía que va a hacer posible cambiar el mundo.

Mi pensamiento es que la educación que ha de ofrecer la escuela en estos momentos debe ser aquella que contrarreste los valores imperantes en la sociedad de la injusticia globalizada, tales como la intolerancia, la competitividad, la injusticia, etc. En nuestras escuelas de hoy es necesario una educación que origine cambios y transformaciones para construir la sociedad del mañana. Una educación que sea considerada como una forma de culturización del futuro (YOUNG).

De ahí la urgente necesidad de que los poderes públicos aborden el problema de la cultura de la diversidad en nuestras escuelas, a través de políticas educativas que propicien un cambio de escuela y de formación en sus enseñantes. Es necesario una nueva escuela para una nueva civilización, donde las niñas y niños que acudan a dicha escuela tengan garantizados el mismo modelo educativo para todos independientemente de la etnia, religión, handicap o condición socioeconómica.

Ahora bien, no se trata de una mera utopía ni de nada abstracto el proponer una escuela donde se viva en democracia, en convivencia y en respeto. Esta escuela que propongo, que hace suya como principio prioritario la educación en la diversidad es, acaso, la misma que luchaba por la igualdad de oportunidades de los años sesenta. Pero hoy bajo las circunstancias histórico-culturales, económicas y político-sociales de una 'dictadura sin dictador': la globalización y el pensamiento único. Por eso tenemos que seguir luchando por lo mismo que luchábamos en los años sesenta, por una sociedad más solidaria, más justa, más libre; en definitiva, una sociedad más humana.

La educación necesaria en la escuela inclusiva en estos momentos es aquella que respeta las diferencias del ser humano como elemento de valor y como derecho humano evitando cualquier tipo de segregación y exclusión. Sólo desde el reconocimiento de la diferencia en el ser humano como elemento de valor y como derecho, la humanidad se humanizará. La educación y la cultura son las únicas herramientas que puede humanizar al ser humano y sólo así se producirá progreso humano.

Probablemente vean que mis palabras están cargadas de utopía. Efectivamente, soy utópico, porque la educación es utopía, y la utopía yo la considero como esa añoranza hacia un mundo mejor. En ese sentido deseo ser utópico ¿acaso es posible una educación en valores desvinculada de una dimensión utópica?. Educación, ética y política son los tres vértices de esa figura de sociedad democrática participativa que es necesario construir en la perspectiva de un nuevo humanismo donde los valores fundamentales sean la libertad y la igualdad, porque de la libertad surge la tolerancia y de la igualdad la solidaridad y de ambas la justicia social y la convivencia.

La utopía no puede morir. Si así fuese tendríamos que admitir con Roa BASTOS: *“que si la utopía muere, la raza humana estaría maldita para siempre”*. El concepto de utopía va unido a la idea de la construcción de un mundo mejor, de una sociedad mejor y de los cambios y transformaciones necesarias para conseguirlo. Siempre expresa un ideal de cambio hacia algo nuevo y mejor. Si se secan los manantiales utópicos, la vida de los seres humanos se transforma en un desierto donde sólo florecerían el conformismo, la apatía, la trivialidad y el oportunismo: la deshumanización humana. Hoy más que nunca hay que recordar las palabras de Oscar WILDE: *“El mapa que no contenga el país de la utopía no merece una mirada”* (WILDE, O. 1985)

Esta visión del concepto de utopía unido a los términos de respeto, justicia y dignidad humana, rompen con el concepto peyorativo de la utopía como algo irrealizable, y se inserta en el vivir y en el convivir humano como algo que 'no es, pero que podría ser' (pragmautópico, dice EISLER 1995). Así es como el poeta hace visibles, con su mirada poética, lo que ha quedado oculto por la historia, ya que revela aspectos y dimensiones de lo humano que habiendo sido fundamentos del vivir humano, han quedado sumidas o escondidas bajo otras en la transformación cultural de la humanidad, pero que no han desaparecido y con sus emociones y sentimientos nos hacen sentir qué mundo queremos vivir. Más aún, nos devuelve la ilusión y la responsabilidad de elegir qué mundo queremos vivir, como un mundo de respeto, cooperación, justicia, tolerancia, bajo la emoción fundamental del amor. Sin embargo, la globalización económica está unida a la ciencia ficción al mostrarnos un mundo de enajenación cultural, abusos, jerarquías, agresión, discriminación y obediencia. Vivimos bajo *“la injusticia globalizada”* (José SARAMAGO, 2002)

Este modelo educativo nuevo que convierta al ciudadano en una persona crítica de resistencia (José SARAMAGO, 2000) gira en torno a la idea central de creernos que somos capaces de generar nuevas cuestiones para canalizar la energía necesaria para disponer de un nuevo enfoque moral que contrarreste a las instituciones y a las fuerzas que están haciendo de nuestras vidas y de la sociedad en la que vivimos un verdadero infierno. Por eso somos libres si tenemos las ideas claras para hacer una opción. Y yo he hecho una opción política y educativa. Opción política y educativa es tomar una postura frente a la realidad social; es no quedar indiferente ante la justicia atropellada; es no permanecer indiferente ante la libertad conculcada o ante los derechos humanos violados; es luchar contra la injusticia de la trabajadora o el trabajador explotado; es denunciar permanentemente la falta de respeto hacia la mujer, la intolerancia política, religiosa, étnica o de handicap. En fin, tomar partido por la justicia, por la libertad, por la democracia, por la ética y por el bien común es opción política

y es hacer política. Opción política y educativa es luchar por la Cultura de la Diversidad frente a la cultura del handicap y esta es mi ideología y mi vida: la Cultura de la Diversidad es mi compromiso ideológico y educativo.

Mi compromiso político y educativo nace precisamente de esta aspiración mía y de este deseo de colaboración en la construcción de un nuevo modelo educativo que rompa con el principio neoliberal por excelencia del "*homo sapiens*" y nos traslade al "*homo amans*", como verdadero objetivo de una escuela democrática que se compromete en defender los Derechos Humanos y la legitimidad de cada cual en su diferencia. Y, como GANDHI advirtió, es una mentira pretender ser no violento y permanecer pasivo ante las injusticias sociales. La responsabilidad política y educativa no radica en afirmar que 'yo ya cumplo con mis deberes', sino en hacer que los cumplan quienes no los cumplen. En esta lucha del ethos democrático debemos permanecer o quizás tengamos que dar un paso más, como nos recuerda TOURAINE: "Ya no queremos una democracia de participación; no podemos contentarnos con una democracia de deliberación; necesitamos una democracia de liberación" (TOURAINE, 1997, p. 7). Que es tanto como decir, recordando a FREIRE (1990), que es necesario una educación como práctica de la libertad.

Más allá del valor simbólico e incluso más allá de la denuncia y repulsa a la escuela segregadora y homogeneizante que se pueda encontrar en este escrito, he de anunciar mi compromiso profesional y personal en la construcción de una escuela sin exclusiones unida por los valores de cooperación y solidaridad humanos que frene el despliegue feroz del individualismo y la competitividad que se generan en la escuela neoliberal. Hemos de buscar un nuevo modelo educativo que humanice al mundo deshumanizado que se ha venido configurando en la segunda mitad del siglo XX y hagamos que el siglo XXI sea el siglo de la educación y del humanismo.

Por todo ello, y siendo un poco atrevido voy, al final de este escrito, a apuntar algunas ideas que sinteticen el pensamiento que he querido subrayar en esta charla, como alternativa y revolución cultural para el siglo XXI:

1º Si estamos convencidos con el discurso de la Cultura de la Diversidad hemos de comprometernos con lo que predicamos. No es suficiente con asegurar que estamos de acuerdo, sino que desde el momento en que esto se afirma se produce en cada una de nosotras y en cada uno de nosotros el compromiso moral para luchar contra las desigualdades. Si no lo hacemos cometeremos una inmoralidad o, lo que es peor, seremos unos cínicos. A este compromiso moral yo le doy el contenido siguiente: que nuestro actuar debe racionalizar a la propia razón a través de las emociones y sentimientos. Es decir, que si tenemos un pensamiento claro que sabe distinguir entre lo que está bien y lo que está mal, en las circunstancias actuales debemos tener conciencia de que se está actuando mal con las personas excepcionales y con las culturas minoritarias dado que viven en una situación de segregación institucional permanente. Han pasado los tiempos del hablar y hemos de dar paso al hacer.

Nosotros como enseñantes tenemos una profesión que nos compromete a dignificar a las personas excepcionales. La dignidad humana, ese reconocimiento de la legitimidad de cada uno como es, nos exige que las personas de otras culturas 'anden con la cabeza bien erguida', aquí y ahora, y dejemos de pensar que sólo eso se conseguirá en un futuro. Es necesario

construir una visión utópica de la realidad, como aspiración y deseo de un mundo mejor, en contra del pragmatismo superrealista neoliberal y postmodernista en el que estamos inmersos. "Sólo quienes sean capaces de encarnar la utopía serán aptos para el combate decisivo, el de recuperar cuanto de humanidad hayamos perdido" (SABATO, E. 1999, p. 188).

2º El crecimiento de las desigualdades, el aumento de la violencia y el racismo, la degradación de nuestro planeta, el fundamentalismo económico, etc., son la consecuencia lógica del inmovilismo al que nos ha arrastrado la ideología del pensamiento único y de la globalización, desde la escuela hasta la universidad. Por todo ello el cambio social y la emancipación de las personas sólo se logrará por la acción compartida entre 'los utópicos, que hagan frenar el desarrollo inhumano de esta sociedad de la injusticia globalizada, cuyo sentido del progreso humano radica en saber cuánto ha ganado y en cuánto se ha beneficiado uno de otro y no en cuánto hemos aportado para mejorar las condiciones de calidad de vida de las culturas minoritarias. El progreso humano no es algo que se pueda cuantificar sino que su auténtico sentido es cualitativo. Desde la Cultura de la Diversidad esta visión de progreso vendrá determinada por una práctica educativa diferente y divergente que permita mejorar las condiciones de calidad de vida entre las distintas culturas que acudan a la escuela, al considerar la educación de hoy como un modelo de culturización y de humanización para el mañana. La escuela sin exclusiones debe ser el espacio para un diálogo intercultural.

3º. Desde este punto de vista la Cultura de la Diversidad es tanto un ideal como un referente de cambio permanente y de compromiso con las culturas minoritarias y no sólo una actitud benevolente de un día, sino el compromiso de toda una vida. En un Proyecto de Sociedad y de Humanización distintos para el siglo XXI, en un proyecto de una nueva escuela para una nueva civilización, cada uno de nosotros como enseñantes y ciudadanos comprometidos hemos de provocar (hacer posible) investigaciones centradas en los sistemas y contextos hegemónicos, como origen y causa de las condiciones en las que viven las personas excepcionales y no centradas en las personas excepcionales. Es la escuela la que tiene que ser analizada y estudiada como institución y no las personas excepcionales.

4º La Cultura de la Diversidad es un discurso que trasciende la filosofía de la integración, apoyada en modelos de clasificación y de atención a la norma, porque el concepto de normalización radica en reconocer que lo más natural del mundo son las diferencias entre las personas y no en ocultarlas, siempre y cuando la sociedad sea éticamente madura para comprender que todas las personas excepcionales han de tener la misma igualdad de oportunidades que el resto de la humanidad para vivir su propia vida con dignidad. Por ello hemos de devolverle a las personas excepcionales y a las culturas minoritarias la voz que durante tiempo les ha sido negada y apostemos por una escuela que luche por el derecho a oír a las voces excluidas, como apuntaba BERSTEIN (1990): más allá del derecho a ser incluido, que lleva implícito el subderecho a la separación, es el derecho a no ser excluido. La inclusión opera al nivel de lo social, la exclusión en el ámbito de la moral y de la ética.

En fin, acaso el verdadero descubrimiento en el ser humano no consista en buscar nuevos paisajes sino en poseer nuevos ojos (PROUST, 1997). Eso es lo

que yo he hecho durante toda mi vida, mirar de otra manera a las personas consideradas socialmente como “diferentes” y convivir con las culturas minoritarias. ¿De qué manera?. De aquella que me ha hecho a mí crecer como persona. Muchas gracias.

Algunas referencias bibliográficas.

- ADORNO, T. W. (1998): *Educación para la emancipación*. Morata, Madrid.
- APPLE, M y BEANA, J.A. (1999): *Escuelas democráticas*. Ed. Morata.
- BARTON, L (1998): *Discapacidad y Sociedad*. Ed. Morata. Madrid.
- BERGER y LUCKMAN (1993): *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.
- CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo*. Madrid. Alianza.
- DEWEY, J. (1971). *Democracia y Educación*. Losada. Buenos Aires. Argentina.
- EISLER, R. (1994): *El Cáliz y la Espada. La alternativa femenina*. Madrid. Cuatro Vientos Martínez de Margúa.
- ELÍAS, N. (2000): *La sociedad de los individuos*. Barcelona. Península.
- FREIRE, P. (1969). *La Educación como práctica de la libertad*. Montevideo, Tierra Nueva.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Ed. Paidós. MEC. Madrid.
- GADAMER. H.F. (2000): *La educación es educarse*. Ed. Paidós. Barcelona.
- GIMENO SACRISTAN, J. (2001). *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid. Morata.
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona. Grao
- HABERMAS, J. (1999): *La inclusión del otro* Ed, Paidós, Barcelona.
- LEONTIEV, A. (1983): *El desarrollo del psiquismo*, Madrid, Akal Universidad.
- LOPEZ MELERO, M. (2000a): "Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora". En *Alas para volar*. Univ. de Granada. Granada.
- LOPEZ MELERO, M. (2001a): "Escuela pública y cultura de la diversidad: un compromiso con la acción". En: SANCHO, J. M. y otros. EN : *Apoyos digitales para pensar la Educación Especial*. Octaedro-EUB. Barcelona.
- LOPEZ MELERO, M. (2001b): "La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades". En: SIPAN COMPAÑE, A., *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Mira Editores. S.A. Zaragoza.
- MATURANA, H. (1994): *Amor y Juego. Fundamentos olvidados del ser humano*. Instituto de Psicoterapia. Santiago de Chile.
- MATURANA, H. (1994): *El sentido de la humano*. Ed. Dolmen. Santiago de Chile. Chile.
- MATURANA, H. y NISIS, S. (1997): *Formación Humana y capacitación*. Dolmen. Santiago de Chile. Chile
- MATURANA, H. (1996): *Desde la Biología a la Psicología*. Pedagogía. Ed. Universitaria. Santiago de Chile. Chile.
- MATURANA, H. (1999): *Transformación en la convivencia* Ed. Dolmen. Santiago de Chile. Chile.
- MATURANA, H. (1996): *Biología del emocionar y Alba Emoting* Ed. Dolmen. Santiago de Chile. Chile.
- PROUST, M. (1997): *En busca del tiempo perdido*. Madrid. Alianza.

SABATO, E. (1999): *Antes del fin*. Seix Barral Editores. Barcelona.
STAINBACK, S., y STAINBACK, W. (2001):. *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
STENHOUSE, L. (1997): *Cultura y educación*. Sevilla. Publicaciones MCEP.
THIEBAUT, C. (1999): *De la tolerancia*. Visor. Madrid.
TOURAINÉ, A. (1997). *Igualdad y Diversidad*. México. Fondo de Cultura Económica.
TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes..* Madrid. PPC.

Prof. Dr. D. Miguel López Melero
Universidad de Málaga. (España)