

Una mirada sobre los escenarios de resistencia creativa ante la segregación y la exclusión del alumnado.

(Focus on creative resistance scenarios regarding to segregation and
exclusion of students)

Odet Moliner García
Universitat Jaume I (Castellón)

Hace ciento treinta años, después de visitar el país de las maravillas, Alicia se metió en un espejo para descubrir el mundo al revés. Si Alicia renaciera en nuestros días, no necesitaría atravesar ningún espejo: le bastaría con asomarse a la ventana (Galeano, 1998:7)

Páginas 16-29

ISSN (impreso): 1889-4208
Fecha recepción: 10-01-2014
Fecha aceptación: 01-02-2014

Resumen.

Las revoluciones y cambios que acontecen en el mundo agitado en el que vivimos son una oportunidad para generar espacios de resistencia a una reforma educativa selectiva como la que propone LOMCE que, lejos de proponer una mejora educativa, choca de frente con la filosofía de la escuela inclusiva. El artículo proyecta una mirada sobre los escenarios y estrategias de resistencia creativa en favor de la inclusión, desde las visibles y colectivas (flashmob, caceroladas, lipdub, gritos silenciosos, batucadas, performances...) hasta las individuales y silenciosas (acciones concretas y puntuales que el profesorado inicia en sus aulas). Finaliza con una reflexión sobre el papel que juega el profesorado universitario comprometido con la escuela inclusiva en su desarrollo.

Palabras clave: educación inclusiva, reforma educativa, mejora de la escuela.

Abstract.

Revolutions and changes that occur in our hectic world are an opportunity to create spaces of resistance to the selective educational reform that LOMCE proposes. Far from proposing educational improvement, it clashes with the ideals of inclusive schools. This article takes a look at examples and strategies of creative resistance towards inclusion, from the visible and collective ones (flashmobs, saucepan-banging demonstrations, lipdubs, silent screams, batucadas, performances ...) to the individual and silent ones (specific actions teachers started in their classrooms). This paper concludes with a reflection about the role of academics committed in building inclusive schools.

Key words: inclusive education, educational reform, educational improvement.

1.-La reforma para “mejorar” ¿qué educación?

Bien entrado el curso académico 2012/2013 es un hecho que los recortes presupuestarios en educación están afectando a la atención educativa del alumnado. Uno de los efectos más graves es el aumento de las desigualdades que se visibiliza sobre todo en la reducción de becas, ayudas de comedor y de transporte. Por no hablar de las consecuencias de los recortes en los programas de compensación, del personal de apoyo, la reducción de plantillas, reducción de interinos y congelación de oposiciones. El incremento del horario lectivo del profesorado y el aumento de la ratio en las aulas son otras de las medidas tomadas por el ministro Wert para “paliar” el fracaso escolar y hacer frente a la crisis financiera. Todo ello para legitimar una política educativa de inspiración neoliberal que culminará en la propuesta de una reforma clasista, segregadora y mercantilista como la que propone la LOMCE. En nuestro país vamos ya por la octava reforma educativa de la democracia que se plantea, de nuevo, sin un diagnóstico previo de la situación, sin consenso y sin contar con los afectados.

Están de plena actualidad las manifestaciones de diversos políticos que, como la expresidenta de la Comunidad de Madrid, se muestran a favor de “no mezclar en la misma clase a alumnos de diferentes niveles” rescatando la idea anacrónica de segregar al alumnado por capacidades. Véanse por ejemplo las experiencias piloto que se están desarrollando con los denominados bachilleratos de excelencia y las segregaciones implícitas a la hora de baremar y escolarizar al alumnado con diversidad funcional en centros específicos.

2012 ha sido el año en que por primera vez la CEAPA (Confederación Estatal de Federaciones de Madres y Padres del Alumnado), y la CONCAPA (Confederación Nacional Católica de Padres de Alumnos) se han unido para hacer frente a los recortes en educación y han sido protagonistas de las movilizaciones conjuntas con el resto de la comunidad educativa en contra de la LOMCE. Critican el nuevo empeño del gobierno de modificar la legislación educativa, el desmantelamiento de la educación pública para beneficio de la iniciativa privada, la eliminación de ayudas al alumnado y las familias, el incremento de cuotas y tasas incumpliendo el mandato constitucional de la gratuidad de la enseñanza y el derecho de acceso en igualdad de condiciones y que se desvalorice y se precarice la profesión docente.

Al mismo tiempo, FEAPS, entre otras muchas federaciones de atención a las personas con diversidad funcional, reclama el retraso en el pago de ayudas y subvenciones y las consecuencias que tienen para la prestación de sus servicios dedicados a la inclusión laboral, social y educativa de este colectivo.

Vivimos tiempos inciertos, pero favorables para el cambio. La agitación social genera espacios de resistencia que ponen en marcha mecanismos de respuesta social creativa.

1.1.-La escuela inclusiva en un mundo agitado.

El complejo entramado de proceso en el que se desarrolla la escuela de hoy en día, conocido como globalización, supone un reto sin precedentes para la educación. Según Torres (2011) vivimos en un momento histórico de grandes y continuos

cambios fruto de 12 tipos de revoluciones que nos afectan en nuestra vida cotidiana. Entre los efectos de estas revoluciones se encuentran algunos que quisiera destacar, directamente relacionados, creo yo, con la construcción de los conceptos de diversidad y diferencia y las respuestas educativas derivadas.

El primero hace referencia al concepto de “pánico moral” como “reacción social frente a una condición, situación, persona o grupo de personas que emergen como una amenaza a los valores e intereses de la sociedad” (Cohen, 1972, citado por Torres, 2011) Es la reacción de miedo, que lleva a la sociedad a consentir el castigo y la represión desproporcionada sobre ciertos grupos o personas que “desestabilizan” la sociedad. El desasosiego ante personas o comunidades culturales diferentes a las de uno mismo está originado en estereotipos y prejuicios sobre la construcción de la identidad del “otro” y de la propia.

La desruralización es otro de los efectos de las revoluciones sociales y en el sistema educativo carecemos de un debate riguroso sobre cómo debería de ser la educación en los entornos rurales, ninguneados por las decisiones políticas que se toman mirando al prototipo de “escuela de ciudad”. Esto lleva a obviar o a menospreciar, por ejemplo, propuestas metodológicas didácticas para gestionar la diversidad de niveles mediante la enseñanza multinivel, tan adecuadas para la escuela rural que agrupa a niños de distintas edades y niveles.

La privatización es otro de los efectos del modelo económico neoliberal. Una de sus constantes es la privatización de los servicios públicos que conforman el estado de bienestar, con la excusa (no demostrada) de que lo privado es más eficiente y no genera déficit. Pero en la práctica, la privatización encarece los servicios para los usuarios y acaba por marginar a la población con más necesidades y menos poder adquisitivo.

Ello lleva parejo la segregación y la exclusión en el acceso a la escolarización en contextos ordinarios. Tenemos el ejemplo de numerosas escuelas concertadas que rechazan al alumnado que pueda afectar en cierta medida a su posición en el ranking de rendimiento, o que selecciona al alumnado por nota, o que permiten la separación incluso ¡por sexos! “escudados en eslóganes como calidad, excelencia, competitividad...eficiencia” (Torres, 2011:99). Se rompe entonces con la ley de las proporciones naturales defendida por el movimiento de escuelas inclusivas (Stainback y Stainback , 1999) consistente en que el alumnado que plantea más retos para la enseñanza se distribuya proporcionalmente entre todos los centros educativos, independientemente de si son públicos, concertados o privados.

El alumnado con discapacidad es uno de los que ha sufrido más claramente la segregación y muchos ejemplos los encontramos en el denominado “Libro rojo de la educación española o “Libro de la vergüenza”¹ que recoge y denuncia la situación de discriminación y el incumplimiento de su derecho a la educación en igualdad de oportunidades. Son casos relatados por familias y recopilados por la Plataforma España Inclusión que dan cuenta de las segregaciones vividas. Estas segregaciones en muchos casos acaban generando exclusión, sobre todo porque la mayoría de las

¹ Puede consultarse on line en:

<http://issuu.com/librorojo/docs/pactoeducativoparatodos.blogspot.com>

veces las situaciones de exclusión no son elegidas libremente por los que las padecen. Es cierto que en algunos casos son los propios padres los que optan por una educación en un contexto segregado, pensando que así, en el centro específico o en el aula especial, estarán mejor atendidos y aprenderán más. Pero también es cierto que en todos estos años que llevamos con el sistema de integración en nuestro país, no tenemos evidencias de que la educación segregada sea más efectiva. En realidad, los argumentos que defienden la existencia de aulas, centros o recursos alternativos a los ordinarios van más en la línea de preservar la “salud” o la “tranquilidad” del profesorado (Moliner y otros, 2012) que en relación a la efectividad de los mismos, es decir, son recursos que sirven de “medidas de descongestión” de las aulas ordinarias (Escudero y otros, 2009). Según Oakes (1985), no se demuestra en la literatura que los estudiantes aprendan más en contextos segregados sino todo lo contrario. Ciertos estudiantes, al ser situados en los grupos “lentos”, son percibidos por los demás estudiantes como tales, lo que provoca el desarrollo de auto-percepciones negativas que origina, a su vez, peores comportamientos y peor rendimiento por bajas expectativas. Es necesario, pues, adoptar una perspectiva crítica de los procesos exclusores o caminos paralelos que se promueven en los centros en nombre de la atención a la diversidad. Hay que intentar desvelar los intereses ocultos de las interpretaciones sobre lo que acontece en las aulas e indagar sobre los medios de control asociados al poder ideológico y social.

De acuerdo con Porras (2012) la respuesta inclusiva en los centros escolares, requiere una serie de condiciones, que cada vez es más difícil que se den a consecuencia de las medidas que se están tomando para controlar la actual crisis económica. Por ejemplo, el profesorado, pieza clave en el éxito educativo, debe tener tiempo de calidad para poder trabajar en colaboración, para poder estudiar las medidas más adecuadas a su contexto destinadas al alumnado más difícil de enseñar. Sin embargo todo sucede al revés, se aumenta la jornada laboral del profesorado, se aumenta la ratio, se disminuye la incidencia del profesorado de apoyo para poder adoptar actuaciones como la atención al alumnado que presenta necesidades educativas dentro del aula ordinaria...

En este contexto, la educación inclusiva en el mundo agitado en el que vivimos, se convierte casi en una acción subversiva. No hay que olvidar que se trata de un planteamiento radical que pone en solfa muchas de las estructuras e inercias pedagógicas que gobiernan nuestros centros. Es un proceso lento, y hasta ahora hemos creído que depende de la opción ética y pedagógica que tomamos los docentes y los centros en los que trabajamos. Y es que la inclusión como valor o principio de actuación, se sostiene o no se sostiene, y por tanto no puede imponerse, sino que debe asumirse libremente. Por ello, al igual que el resto de valores, adquiere carácter normativo desde el acuerdo intersubjetivo que alcanza una comunidad que se plantea: ¿qué estudiantes queremos formar?, ¿cuál es la educación que queremos para nuestros hijos?, ¿en qué valores está sustentada y vamos a promover? ¿cómo vamos a conseguirlo? Pero no olvidemos que la educación inclusiva es, además, un derecho de todos los estudiantes y un deber de los poderes públicos que deben garantizarla y velar por su desarrollo. Está avalada por los organismos internacionales y específicamente por la Convención de los

Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2006, art. 24), que obliga a las autoridades a crear las condiciones para hacerla efectiva, removiendo las circunstancias o las barreras que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos ante situaciones de discriminación, denunciables.

El momento agitado que vivimos es óptimo para generar espacios de resistencia creativa a una reforma educativa selectiva como la que propone LOMCE que, lejos de proponer una mejora educativa, choca de frente con la filosofía de la escuela inclusiva.

2.-Escenarios y protagonistas de la resistencia creativa.

Si abordamos el concepto de resistencia, Popkewitz (1997:255) señala que “es estructural y explora la diversidad de respuestas a un mundo de relaciones desiguales de poder. Cuando el concepto resistencia tiene un núcleo teórico, define un mundo dualista de dominadores y dominados. En cuanto al concepto empírico, la resistencia explora de qué formas se mantiene, confiere y se plantea la oposición al poder. Otras veces, la resistencia es una idea política referida a los lugares en los que puede intervenir para movilizar grupos”

Giroux (1993) también aborda el concepto desde las relaciones desiguales de poder. Para él las resistencias son aquellas conductas de oposición frente a las estrategias externas u obligaciones cotidianas, que nacen del interés emancipatorio y tienen por objetivo desarticular formas de dominación explícita o implícita del sistema escolar y social. Giroux (1998) añade que hay muchas conductas del profesorado que podrían ser vistas como resistencias, pero para discernir si lo son o no es necesario ver como vinculan su conducta a la interpretación que cada uno hace en relación a las condiciones y contextos en los que se desarrollan.

Otro autor que aborda el concepto es Hargreaves (1996). Señala que los instrumentos políticos y administrativos utilizados para realizar el cambio educativo suelen pasar por alto, malentender o dejar de lado los deseos de cambio del profesorado. Algunas reformas administrativas, dice, implican más trabajo para el profesorado sobre el que recae la responsabilidad el cambio. Ello les obliga a generar estrategias para sobrevivir a la excesiva demanda, generando simulaciones seguras en las cuales parece que existe colaboración y compromiso, aunque en realidad sólo se está realizando un “trámite burocrático”. Estas conductas son comportamientos discursivos de aparente aceptación, pero son rechazos encubiertos ya que los profesores no pueden expresar sus “deseos” abiertamente por el excesivo control. Sin embargo, cuando la resistencia es explícita da lugar a conductas de resistencia activa a prácticas que desde el punto de vista de Giroux (1993) pueden resultar “peligrosas” en organizaciones tradicionalmente autoritarias como la escuela porque implican exponerse y oponerse al control.

En definitiva, las prácticas o acciones desarrolladas en la línea de la inclusión en un contexto educativo marcado por políticas neoliberales, selectivas y clasistas, pueden generar, desde mi punto de vista, estrategias de resistencia activa, o lo que es lo mismo de resistencia creativa. Son una oportunidad para afrontar el reto de innovar, colaborar e impulsar las prácticas inclusivas en beneficio de todo el alumnado. Y ello independientemente del escenario institucional, formal o no formal en el que se gesta

la estrategia de resistencia. E independientemente también de los protagonistas, sujetos que asumen su liderazgo para la acción transformadora, bien individualmente, bien colectivamente.

Recogeré a continuación algunos ejemplos de resistencia creativa de carácter local y global, movilizaciones organizadas, protestas contra los principios y el modelo educativo y sobre las prescripciones políticas puntuales, acciones y actores que operan unidos mediante plataformas y casos en los que una sola persona individualmente resiste por principios, estrategias de visibilidad, confrontaciones abiertas y estrategias sigilosas y encubiertas...

2.1.-Movimientos y plataformas ciudadanas.

Desde los flashmob (acción organizada en la que un gran grupo de personas se reúne de repente en un lugar público, realiza algo inusual y luego se dispersa rápidamente) hasta las caceroladas, el lipdub (vídeo musical realizado por un grupo de personas que sincronizan sus labios, gestos y movimientos con una canción), los gritos silenciosos, las performances, cualquier recurso es válido para movilizar acciones de resistencia ciudadana.

Bien conocido es el movimiento de la Marea Verde², como conjunto de protestas protagonizadas por la Plataforma por la Enseñanza pública, que en los últimos dos años ha desarrollado múltiples estrategias de resistencia creativa como: encierros, manifestaciones, concentraciones, flashmobs, grabación de vídeos musicales interpretados por profesores, conciertos y vigilias en institutos y colegios públicos, conciertos y lecciones públicas en la calle impartidos por profesores desempleados, peticiones de mediación ante autoridades políticas y religiosas, ascensión de montañas y participación en carreras populares, concursos y documentales por parte de profesores ataviados con la camiseta verde, anuncios Verdes en la prensa, utilización masiva blogs y redes sociales como Facebook y Twitter, edición en línea de documentos colaborativos para el intercambio de información entre los docentes de distintos centros, creación de una editorial llamada Textos Marea Verde, para ofrecer libros de textos gratuitos. Este movimiento ha tenido grandes implicaciones en la lucha por mantener la calidad de unos servicios públicos cada vez más degradados en el contexto actual de crisis económica, contando con la participación de padres y alumnos en actos de protesta lo cual ha sido fundamental para darle una mayor dimensión y alcance.

Tras las intensas movilizaciones ciudadanas en defensa de la educación pública, han proliferado en el ámbito local las asambleas ciudadanas surgidas de las AMPAS o de los colectivos de profesionales indignados con los recortes en educación y con la propuesta de reforma educativa. Es el caso de las asambleas de familias y maestros, un ejemplo muy local pero significativo de persistencia y resistencia creativa. Siguen realizando acciones de cine –forum, tertulias literarias sobre educación, seguimiento de la actualidad educativa mediante el comentario de noticias de prensa, concentraciones con meriendas populares, entre otras.

² Más información en : <http://mareaverdemadrid.blogspot.com.es>

Los colectivos de personas con discapacidad, como el CERMI, desarrollan acciones de resistencia creativa a través de concentraciones, marchas solidarias, manifestaciones, batucadas, video-montajes, performances, a través de las que denuncian públicamente los impagos o la vulneración de derechos que están sufriendo.

Estas acciones colectivas en las que se implica la ciudadanía permiten aumentar la confianza en las posibilidades de cambio de un mundo complejo, pues el sentimiento de pertenencia al grupo alimenta el sentido de la responsabilidad individual y grupal. El compromiso con la transformación de la sociedad desde propuestas más inclusivas puede potenciarse también desde la formación inicial del alumnado en la universidad. El estudiantado puede verse implicado en alguna de estas estrategias o acciones resistentes mediante la prestación de un servicio en su comunidad, lo cual desarrollará su competencia ciudadana. Una muestra es el trabajo de Gil (2011) que describe una experiencia de APS (aprendizaje servicio) en la que se pretende despertar la conciencia social del alumnado universitario mediante la realización de actividades con colectivos vulnerables: sesiones de psicomotricidad con alumnado de la Fundación Síndrome de Down Castellón, colaboración con la unidad específica de rehabilitación del CEIP Serrano Súñer de Castellón, que escolariza alumnado con discapacidades físicas como psíquicas, así como gran variedad de patologías y situaciones familiares muy complejas, ejercicios de movilidad articular, la flexibilidad y la fuerza con adultos con discapacidad física, psíquicas y sensoriales del Maset de Frater y trabajos de movilidad articular, fuerza y el desarrollo del sistema cardiocirculatorio en usuarios de ADICAS (Asociación de Diabéticos de Castellón). El alumnado siente su capacidad transformadora sobre las situaciones injustas y desigualdades que sufren las personas más vulnerables y desarrollan un actitud positiva hacia la inclusión.

2.2.-La movilización de las familias.

Las familias tienen un papel decisivo como actores y parte de la comunidad educativa en la que emergen y se desarrollan las nuevas propuestas inclusivas. La visión compartida de una escuela inclusiva, junto con un alto grado de compromiso en la transformación de la sociedad, son dos factores que determinan y trazan las líneas del cambio. Al mismo tiempo, la implicación de los padres es un elemento fundamental de todo sistema educativo, pero decisivo en las escuelas inclusivas. Nos referimos a la implicación como algo más que la mera participación en los centros, muchas veces entendida como mera representación en las AMPAs o Consejos Escolares. Se trata de una implicación más ligada a la participación activa y crítica en la escuela y arraigada a los procesos de transformación educativa y social.

Cualquier madre o padre de familia desea para sus hijos una educación de calidad que les permita ser miembros de pleno derecho en la sociedad en la que viven. Hoy en día se dice que no hay calidad sin inclusión, pues una educación que no es para todos no puede llamarse de calidad. Esta idea será defendida por los padres y madres siempre que tengan conocimientos sobre cuestiones que les afectan: la evolución de la educación inclusiva desde los modelos segregadores hasta nuestros días; el valor de la inclusión, sus particularidades y ventajas; las leyes y normativa

que apoyan la inclusión y su análisis crítico; las ayudas, recursos y los dilemas que genera una óptima distribución de los mismos, los métodos de enseñanza que favorecen la inclusión en el aula, etc. Esto no siempre es así pues en estudios previos (Moliner y Doménech, 2011) encontramos que, en general, las familias no tienen claro a qué se refiere ni cómo se distingue este modelo de otros como el integrador. Sin embargo, en un análisis más pormenorizado hemos visto que aquellas que están mejor informadas y tienen mayor conocimiento al respecto son las que tienen hijos/as con alguna discapacidad. Probablemente se deba a que dicha situación les ha generado la necesidad de informarse, conocer y entender este modelo educativo que, aunque presente en la normativa, dista en muchos casos de concretarse en la realidad de nuestras aulas. Sin embargo parece que se está despertando la conciencia de muchas familias que, a través de plataformas ciudadanas por la inclusión, van denunciando casos de discriminación y de vulneración de los derechos en las escuelas.

La Plataforma España Inclusión es un ejemplo. Mediante la publicación del Libro Rojo de la Educación Española, el Libro del Vergüenza, dieron cuenta de las segregaciones vividas por las familias con hijos con diversidad funcional. recoge casos reales de vulneración del Artículo 24 de la Convención de la ONU para personas con discapacidad. Es un libro que recoge las injusticias que algunas administraciones públicas comenten en centros educativos de nuestro país. Lo entregaron en el Congreso de los Diputados en el momento en que hubo una propuesta de pacto educativo (que finalmente no se firmó), así como a los miembros del Comité de expertos de Naciones Unidas y de la Alianza Internacional de la Discapacidad. La recogida de firmas, la denuncia perseverante de los casos de discriminación en la escuela mediante la publicación en el blog³ y en facebook, son maneras de hacer visibles las reivindicaciones, necesidades y demandas de un colectivo de familias y niños tan amplio como los niños con trastornos del espectro autista, trastornos generalizados del desarrollo, trastornos de la comunicación y trastornos de conducta.

Pero la información no es suficiente para poner en marcha la inclusión (Doménech y Moliner, 2012). Las familias se sentirán involucradas en los procesos si se les tiene en cuenta en la detección de necesidades educativas y se recoge su opinión acerca de las cuestiones: ¿cuáles son los factores más relevantes o condiciones indispensables para avanzar hacia la inclusión?, ¿qué necesidades se detectan en el contexto más inmediato?, ¿cómo poner en marcha planes de actuación?

Su participación activa y efectiva en el desarrollo de la inclusión pasa por un cambio de perspectiva donde familia y escuela estén inmersas en un mismo discurso educativo: compartan retos educativos y puntos de vista y coordinen acciones que, aunque mantengan la especificidad propia, busquen conjuntamente el beneficio educativo y social de los protagonistas, que son todos los niños y niñas. En definitiva, se trata de que las familias logren el empoderamiento que les permita proponer sus propias estrategias de resistencia. Algunos ejemplos son los que Donoso y colaboradores (2006) apuntan en relación al ámbito de la inclusión social: grupos de autoayuda, GAM (grupos de ayuda mutua) y grupos de apoyo.

³ Enlace web: <http://pactoeducativoparatodos.blogspot.com.es>

Pero para que esta colaboración y participación de las familias sea plena y beneficiosa para toda la comunidad, es necesario en primer lugar transformar las relaciones de poder por una estructura más abierta, participativa e igualitaria (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003). A partir de nuestra propia experiencia, en estudios anteriores (Traver, Sales y Moliner, 2010) llegamos a la conclusión de que es más efectivo hacer partícipes a las familias del proyecto de transformación hacia la inclusión, desde el primer momento, animándoles a participar también en la fase inicial de sensibilización. Observamos que las familias, por lo general, están bien dispuestas a la participación, sobre todo si se trata de ir más allá de la mera asistencia puntual a las actividades de carácter lúdico-festivo que se programan en el centro o a las tareas representativas y burocráticas que se les “permiten”. La participación conjunta de padres y maestros desde el principio, permite vivenciar las posibilidades transformadoras de su trabajo en colaboración (Doménech, Moliner, Escobedo, Sales y Traver, 2012)

2.3.-Los profesionales.

En otro polo se encuentran las iniciativas individuales, acciones concretas y puntuales de profesorado que inicia en sus aulas una resistencia silenciosa pero efectiva.

Es un acto de resistencia creativa el que describe Piquer (2011) cuando decide acabar con el sistema de aulas diferenciadas en función de las características de los alumnos (el aula ordinaria y el aula de Pedagogía Terapéutica para los alumnos con n.e.e.) con el que se estaba trabajando en su clase de 2º de ESO donde impartía la asignatura de Lengua Castellana. Se trataba de un grupo de 21 alumnos y alumnas con una composición muy heterogénea en cuanto a su procedencia (alumnado marroquí, rumano, húngaro, polaco, chino, nigeriano, colombiano y español), diversidad de capacidades (dos alumnos con n.e.e. y algunos con adaptaciones curriculares de acceso por su incorporación reciente al sistema educativo valenciano) y 10 alumnos repetidores. Optó por que el alumnado con mayores dificultades de aprendizaje y de participación no saliera de la clase para recibir apoyos adicionales, sino que participara plenamente en la vida del aula con los apoyos que necesitaban. Para ello buscó la complicidad de la profesora de apoyo que se encargaba de los dos alumnos con n.e.e. en las materias de Matemáticas y Lengua Castellana con la que desarrolló una experiencia de *co-teachig*. Para planificar y coordinar el trabajo utilizaron la hoja de acuerdos para las sesiones con apoyo que se recoge en el “Dossier para la atención a la diversidad” (Huguet, 2006). En ella especificaban los contenidos que iban a tratar, el tipo de actividad (elaborar un texto argumentativo, preparar y realizar un debate, preparar un examen, ejercicios variados para repasar aspectos gramaticales, preparación de una lectura dramatizada, etc.), la organización del espacio y los agrupamientos del alumnado, qué haría cada una y con qué alumnos. Siguieron también los criterios establecidos por Huguet (2006) para preparar las sesiones con dos profesoras, evitando las actividades centradas en la profesora que requieren poca iniciativa por parte del alumnado, como por ejemplo explicaciones, propusieron actividades donde hubiera interacción y trabajo conjunto entre compañeras y compañeros, sobre todo trabajo en parejas y en pequeño grupo

en que podían colaborar y hablar sobre lo que hacían (intercambio verbal sobre la tarea y los contenidos). También utilizaron algunas de las técnicas cooperativas para trabajar algunos bloques de ejercicios de gramática, y lápices al centro en las dos últimas sesiones para trabajar el análisis sintáctico. Organizaron siempre las parejas y los grupos de manera heterogénea, variando de una sesión a otra dependiendo de su buen funcionamiento. Propusieron actividades variadas, con especial atención a aquellas tareas abiertas que permitieran establecer niveles diferentes de resolución y de complejidad (identificar las ideas principales de un texto, elaborar un texto argumentativo del ámbito periodístico a partir de un tema y una situación comunicativa dada como es una carta al director, preparar un examen partiendo de los contenidos de una unidad didáctica trabajada previamente, hacer un debate sobre un tema de su interés como son las redes sociales en Internet, ejercicios variados de repaso de aspectos morfosintácticos, ortográficos, etc., o actividades de comprensión y expresión escrita y oral como lecturas dramatizadas). Por último, propusieron actividades en las que el alumnado, sobre todo aquellos que tenían dificultades, pudieran tener éxito.

También la experiencia de Pérez (2011) es un ejemplo de resistencia del mismo tipo, pero esta vez en clase de inglés con gran diversidad no sólo de origen geográfico sino también en competencia lingüística y motivación personal. En la clase había casos de absentismo y también un par de alumnos que solamente estaban con el grupo de referencia una o dos veces por semana, pues normalmente dejaban las clases de Inglés para asistir a refuerzos en Castellano y Valenciano, al estar integrados en un programa especial para extranjeros con dificultades en las áreas instrumentales. La principal razón por la que se tomó la decisión de acabar con esta situación e iniciar una experiencia de grupos interactivos fue la percepción por parte del profesor de que a estos alumnos les faltaban unos valores, actitudes y hábitos como la capacidad de escucha, la solidaridad hacia los más desfavorecidos y el respeto a la dignidad de las personas. Se constató que la metodología tradicional no favorecía el fomento de estos valores, sino más bien lo contrario. En la iniciativa participaron el profesor titular del grupo y 6 voluntarios (3 profesores del mismo centro, 2 profesores de otros centros y una voluntaria no docente). Consistió en el trabajo en grupos interactivos mediante los cuales se buscaba un aprendizaje acelerado utilizando al alumno como un recurso dentro del aula y potenciando la cooperación. El factor clave de inclusión en esta práctica viene determinado por el hecho de que en ella no se realiza ninguna adaptación a los niveles de aprendizaje o diferentes situaciones personales, sino que a todos se les plantea la misma tarea, que deben resolver de forma conjunta y coordinada. Se evita así que alumnos concretos sean segregados ya sea saliendo de clase para ir a aulas de educación compensatoria o quedándose en clase amparados por la calificación de ACI (adaptación curricular individual) esperando a que el profesor les reparta tareas “adecuadas” a sus niveles y circunstancias personales. En la experiencia se observó cómo estos alumnos, lejos de mostrar incapacidad para seguir las tareas, se afanaban en realizarlas del mejor modo posible y se sentían integrados en el grupo al recibir el apoyo directo de los compañeros y percibir la presencia de los voluntarios más como facilitadores que como fiscalizadores de su rendimiento.

Estas acciones puntuales, individuales y poco visibles a favor de la inclusión del

alumnado son interpretadas por el profesorado como actos de resistencia creativa cuando son reflexionadas colectivamente, se hacen públicas, se visibilizan y se ponen en valor. Un ejemplo es el Seminario de Ciudadanía Crítica: por una escuela intercultural inclusiva, como grupo de profesionales que comparten sus prácticas y experiencias a través de procesos de investigación- acción (Moliner, Sales y Traver, 2007). Se trata de un proceso de indagación colaborativa que permite transformar la realidad educativa individualmente pero sintiéndose parte de un proyecto común. Así pues, es indispensable abordar el proyecto inclusivo desde una visión de la realidad como un sistema abierto, donde tanto las personas individualmente como los distintos grupos culturales y profesionales forman, como metafóricamente describe Echeita (2004), una gran red. En este caso la red está tejida por las acciones resistentes, y a través de ella todos están conectados y participan a diversos niveles y mediante estrategias diversas.

3.-Agenda hacia la transformación para hacer efectiva la educación inclusiva.

A menudo, más allá de las grandes “batallas públicas” con sabor utópico es preciso centrarse en “el campo de batalla cotidiano”, en los escenarios del día a día con carácter mucho más local. Es posible que estos casos de carácter local atraigan menos la atención de los políticos, pero creo que deben contemplarse desde una perspectiva acumulativa. En realidad, estos cambios son menos intensos pero mantienen una escala de resistencia más amplia y provocan cambios más graduales pero continuos.

3.1.-Localizar, describir y difundir buenas prácticas: *yes we can!*.

Es cierto que el profesorado entiende las posibilidades de mejora y avance hacia la inclusión desde sus prácticas de aula y no tanto desde la transformación del contexto escolar. Sin embargo, también es cierto según Elliot (2011) que los pequeños cambios pueden provocar grandes transformaciones y que estas se visibilizan sobre todo en los aspectos organizativos. Cualquier cambio en la forma de enseñar y aprender, va a implicar transformaciones que se harán extensivas al resto de contextos y agentes implicados.

Así pues, es momento de pasar de la queja, como decía Freire, a la acción creativa. La sensación de impotencia del profesorado que percibe que trabaja a contracorriente, la frustración de verse cuestionado por sus iguales, la inseguridad de plantearse si está desarrollando la pedagogía adecuada, se ve aliviada cuando encuentra espacios colectivos de participación como seminarios, grupos de trabajo, redes de apoyo, proyectos colaborativos o comunidades de práctica. Las actitudes que predisponen a la acción tienen que ver con los valores sostenidos por cada uno y si la inclusión está entre ellos es más probable que el profesorado entienda que no es necesario esperar una revolución para llevar a cabo determinadas iniciativas propias.

¿Qué podemos hacer el profesorado universitario comprometido con la escuela inclusiva para apoyar estas prácticas de resistencia que ya se están dando en el profesorado, las familias y las asociaciones? Algunas ideas para incorporar a

nuestras respectivas agendas son:

- a) hacer extensiva la confianza en que el estudiantado, el profesorado, los padres, los directores de centros educativos, los líderes de asociaciones, van a hacer realidad la inclusión si se les apoya, si tienen información y se sienten acompañados.
- b) identificar y valorar las experiencias didácticas que incorporan una dimensión pedagógica inclusiva desde parámetros de mejora educativa y desarrollo profesional e institucional. Mostrar ejemplos de cómo la enseñanza compartida, el aprendizaje cooperativo, la tutorización entre iguales, los grupos interactivos, las propuestas multinivel, los apoyos específicos y naturales son, en definitiva, prácticas efectivas que permiten que todo el alumnado, independientemente de sus características, aprenda en un entorno ordinario.
- c) localizar esas buenas prácticas, describirlas y difundirlas. Sobre todo aquellas que se dan en nuestro contexto más inmediato, para que la inminencia de lo real acabe contagiando lo posible.

3.2.-El cambio de la escuela más allá del “plato de comida precocinada”.

Como recogen Stoll y Fink, (1999) el auténtico cambio es dolorosamente lento pues “una buena escuela no emerge como un plato de comida precocinada con solo calentarla durante quince minutos, sino a partir de la cocción a fuego lento de una serie de ingredientes convenientemente combinados”.

En realidad, el cambio es lento y no se produce hasta que no existe una percepción generalizada de la necesidad de cambio. Para avanzar en la inclusión, yendo más allá de los “platos precocinados” que ya conocemos podríamos:

- a) como profesionales, estar dispuestos a desaprender las recetas rápidas pero poco efectivas y poco transformadoras (léanse acciones compensadoras o rehabilitadoras propias de paradigmas tradicionales)
- b) como investigadores que somos, continuar buscando nuevas estrategias de indagación, tal vez cambiando la secuencia “analizar-explicar-cambiar” por la de “mirar-sentir-crear” pues la dimensión afectiva es la que moviliza a las personas, desde propuestas más participativas.
- c) como docentes, romper el individualismo y atrevernos a probar, a innovar y a compartir buenas prácticas y contagiar a los demás con la implicación personal y las satisfacciones obtenidas.

En definitiva, el reto al que nos enfrentamos es acercar la educación inclusiva a la realidad. Y este reto pasa por reconocer las oportunidades que nos ofrecen los distintos escenarios (político, social, académico profesional, personal...) para ejercer una resistencia creativa a las propuestas que están generando que nuestro sistema educativo se parezca cada vez más al “mundo al revés”, el que descubrió Alicia a través del espejo.

4.-Referencias bibliográficas.

- Domenech, A. y Moliner, O. (2012). ¿De qué estamos hablando? ¿Familias y docentes entendemos el significado de la educación inclusiva?. *Actas del Congreso Internacionales sobre Universidades y Educación Inclusiva*: Cádiz, 2012.
- Domenech, A.; Moliner, O.; Escobedo, P.; Sales, A. y Traver, J. (2012). La participación de las familias en los procesos de transformación educativa: la sensibilización como punto de arranque. *Actas del XII Congreso Internacional de formación del profesorado*. Valladolid, 2012.
- Donoso, T. y otros (2006). Construimos el grupo, en *Violencia: Tolerancia Cero*. Programa de apoyo psicosocial para mujeres, Edicions 62, Barcelona.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2, 2,
- Elliott, J. (2011). Educational Action Research and the Teacher, Congreso Internacional de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica. *Quaderns Digitals.net* nº 69
- Escudero, J.M.; González, M.T. y Martínez, B. (2009) El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Flecha, R.; Padrós, M. y Puigdemívol, I.(2003). Comunidades de aprendizaje. Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. En *Organización y gestión educativa: Revista del Forum europeo de administradores de la educación*, 11, 5, 4-8.
- Galeano E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. México: Siglo XXI.
- Gil, J. (2011) Aprendizaje-Servicio: una experiencia de inclusión desde el campo de la Educación Física. En MOLINER, O. (Ed.) *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1998). *Placeres inquietantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata
- Huguet, T. (2006): *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*, Graó: Barcelona.
- Moliner, O. y Domenech, A. (2011). La implicación de las familias en la promoción de la escuela intercultural e inclusiva. Congreso de Orientación Educativa y Profesional. *Quaderns Digitals.Net*
- Moliner, O.; Sales, A. y Traver, J. (2007). Procesos de indagación colaborativa: investigación-acción y apoyo entre colegas para una educación inclusiva. *Quaderns Digitals.Net*
- Moliner, O.; Sales, A. Ferrández, R. Moliner, L, y Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217.
- Oakes, J. (1985). *Keeping Track. How Schools Structure Inequality*. New Haven: Yale

University Press

- Popkewitz, T. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata: Madrid.
- Pérez, V. (2011). Yes, they can! Grupos interactivos en una clase heterogénea. En Moliner, O. (Ed.) *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Piquer, I. (2011). Enseñanza compartida: una experiencia en un aula de educación secundaria En MOLINER, O. (Ed.) *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Porras, R. (2012). La inclusión educativa en tiempos de crisis. *Revista de Educación Inclusiva*, 5, 1, 15-25
- Sales, A.; Moliner, O. y Traver, J. (Eds.) (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea
- Stoll L. y Fink D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Torres Santomé, J (2011). *La justicia curricular. El caballo de troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Traver, J.; Sales, A. y Moliner, O. (2009). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (8), 97-119.
- UNITED NATIONS (2006). *Convención para los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas

Sobre los autores:

Odet Moliner García

Doctora Universitat Jaume I (Castelló)

molgar@edu.uji.es