

La cooperación internacional para el desarrollo de la Educación Inclusiva. Algunas contradicciones en el caso España-Latinoamérica.

(International cooperation for development of inclusive education. Some contradictions between Spain- Latinamerica)

Mayka García García
Universidad de Cádiz

Páginas 160-173

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 30/02/2013

Aceptación: 01/03/2013

Resumen.

A través de este artículo se desarrollo una reflexión en relación con el concepto de cooperación internacional y su significado en el plano de las relaciones de poder, analizando la orientación inclusiva de proyectos de esta tipología desarrollados en los últimos años, centrándonos en el caso España- América Latina. Se apunta una clara contradicción entre esta cooperación internacional y los pilares de la educación inclusiva, por lo que se propone una reconstrucción del concepto y de su práctica basada en aprendizaje mutuo, el desarrollo conjunto y el desarrollo profesional y personal. Se trata de recuperar la esencia de lo que representa la cooperación, que se erige como estrategia básica para la emergencia y consolidación de una propuesta inclusiva.

Palabras clave: cooperación internacional, educación inclusiva, empoderamiento, desarrollo comunitario.

Abstract.

This article intends to be a deep reflection on the concept of International Cooperation and its meaning on empowerment relations. It's based on the study of the practices carried out in relation with inclusive education projects focused on Spain-Latin America. After the analysis, we suggest a reconstruction of the concept and of its practice on the basis of mutual learning, a joint development in the acknowledgement of each other's values and the professional and personal development; which, in time, also implies the consideration of the different points of view, the voices of the participants and the formulation of shared processes. The ultimate aim is to recuperate the essence of cooperation itself, which stands as a basic strategy for the emergence and consolidation of a cultural, political and practical inclusive education proposal.

Key words: international cooperation, inclusive education, empowerment, community development.

1.-Introducción para ponernos en contexto: la cooperación internacional desde claves inclusivas.

La Cooperación Internacional es una oportunidad más para desarrollar el concepto de equidad aprendiendo juntos, lo que implica un posicionamiento político que tiene que ver con la justicia social. Este artículo implica, además relacionar este concepto con el de educación, porque es el ámbito de reflexión que nos ocupa. Así pues, la educación (entendida en sentido amplio) es y sigue siendo la herramienta más exquisita que existe para alcanzar esta meta de equidad¹. Y de la misma forma asumimos, como señala Booth (1996:90) que “La educación inclusiva no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva”. Esa sociedad inclusiva es aquella que se asienta en la equidad, teniendo en cuenta a todos y cada uno de sus ciudadanos y ciudadanas.

Muntaner (2010) señala que la inclusión es “un principio para entender la educación y la sociedad”. Por tanto, podemos tratar de entender la cooperación internacional desde claves inclusivas, porque ésta forma parte de nuestro contexto investigador. Si así lo hacemos, tenemos necesariamente que asumir que cada acto de cooperación internacional es una nueva oportunidad para contribuir conjuntamente al desarrollo de una sociedad más inclusiva. Ello se encuentra en perfecta sintonía con las afirmaciones de Barton (2006:123) que apuntan que “la educación inclusiva es una lucha por la equidad, la justicia social y la ciudadanía”. La educación inclusiva es, por tanto, una forma de estar, de pesar y de actuar que tiene que ver con la coherencia entre valores y acción política y acción profesional.

Si se revisan las propuestas de cooperación internacional en educación inclusiva de la última década se observa que claramente que ésta se vincula, de manera importante, a proyectos educativos relacionados con personas con discapacidad, a pesar de que ya se encuentre ampliamente debatido que la educación inclusiva es algo más. Aún cuando esto sea así, cada acto de cooperación internacional en educación inclusiva es, entonces, una posibilidad de analizar las nuevas fronteras y las barreras al aprendizaje y a la participación en el contexto educativo (y social), de examinar su evolución, de construir un espacio más universal, menos discapacitante y más incluyente.

El contexto objeto de estudio que inspira esta reflexión es el de las relaciones cooperativas entre España y Latinoamérica en materia de educación inclusiva y, en concreto, el de la investigación y el desarrollo de acciones que permitan una apuesta inclusiva de espacios, vivencias y

¹ También es un instrumento privilegiado de reproducción social, como indicaban Bordieu y Passeron, (1977) y por tanto de consolidación de la exclusión.

convivencias. Ello no supone centrarnos únicamente en la búsqueda de la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad, lo que por sí es fundamental. Aún cuando nos limitemos a esta concepción restringida de la educación inclusiva, supondría ir más allá en un proyecto mucho más ambicioso. Existe un interés explícito por contribuir, a través del análisis, al desarrollo de un modelo educativo y social basado en los derechos humanos, modelo que sitúa entonces el discurso la discapacidad social (Oliver, 1990) en el siglo XXI y nos orienta hacia el movimiento de la autodeterminación (Wehmeyer, Abery, Mithaug & Stancliffe, 2003).

El artículo se estructura en tres partes diferenciadas. En un primer momento caracterizaremos el contexto en el que contexto de la cooperación internacional España-América Latina. Dado que gran parte de los proyectos, como hemos mencionado, se orientan hacia el colectivo de personas con discapacidad, trataremos el papel de sus organizaciones en la misma, el carácter asimétrico de la cooperación y el sentido integrador o inclusivo de las propuestas. En un segundo momento analizaremos aspectos susceptibles de ser transferidos de la educación inclusiva a la cooperación internacional para apoyar procesos críticos y de aprendizaje mutuo. El tercer bloque lo constituyen propuestas para la construcción de una cooperación internacional más inclusiva con especial énfasis en la participación, entendida como poder en la toma de decisiones.

2.-Algunas ideas que dibujan el panorama actual de la cooperación internacional (España- Latinoamérica) en inclusión educativa.

Si en los años 90 se reconstruyeron las políticas de educación al desarrollo desde opciones que tenían en cuenta a los propios implicados porque suponían una herramienta de progreso democrático, las posibilidades y límites de su efectiva implementación siempre han sido cuestionados. Hace 40 años que, las personas con discapacidad y sus familias luchan por su voz bajo la fórmula del asociacionismo, pero ¿se traslada esta voz al ámbito de la Cooperación Internacional?. Si nos sumergimos en el ámbito no gubernamental la respuesta es afirmativa, *Inclusión Internacional*², podría servirnos de ejemplo.

2.1.-Existe una escasa participación de la sociedad civil en los procesos de Cooperación Internacional en el ámbito de la Educación Inclusiva.

Otra cosa acontece cuando nos quedamos en el ámbito de la ayuda al desarrollo en la que se circunscribe esta cooperación. En este ámbito, cuando se ha formalizado la participación con frecuencia se ha producido una pérdida de su voz entre los caminos de la representación. En este sentido ya nos advertían Swain, Finkelstein, French & Oliver (1993) o

² Puede conocerse más a fondo en www.inclusion-international.org

Barton (1998) en sus análisis sobre discapacidad, voluntariado y representación. Las organizaciones (asociaciones o sociedad civil) se transforman en enlaces sociales y las vías de la representación de las mismas impiden que las auténticas necesidades tengan la oportunidad de emerger. ¿Es en esencia, entonces, la Cooperación Internacional inclusiva?. Por supuesto que no, la inclusión implica la capacidad de tener voz, pero sobre todo el reconocimiento del derecho de decidir. Negar esta posibilidad sigue siendo una forma de opresión:

El hecho de sostener que las personas discapacitadas se encuentran oprimidas implica que el poder no es visto como una propiedad en manos de unos pocos, sino como una serie de relaciones que implican el ejercicio de la toma de decisiones (Barton, L., 2009: 145)

Esta es una situación bastante generalizada, pero no se puede negar la emergencia de fórmulas que enfatizan y promueven la necesidad de participación de la sociedad civil en la toma de decisiones, como estrategia para movilizar los recursos existentes. En esta línea encontramos a la Red Iberoamericana Intergubernamental de Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales, quienes tienen entre sus fines “Constatar la necesidad de desarrollar un trabajo de cooperación y apoyo mutuo que nos permita avanzar en la consecución de unos objetivos comunes”³, lo que supone un importante avance en el reconocimiento de relaciones equitativas y del valor del otro.

2.2.-El sentido y el uso de la Cooperación Internacional es de partida, con frecuencia, asimétrico lo que atenta contra el sentido de la inclusión.

Tradicionalmente se ha definido Cooperación Internacional como *la ayuda voluntaria de un donante de un país (Estado, gobierno local, ONG) a una población beneficiaria de otra. Esta población puede recibir la colaboración directamente o bien a través de su Estado, gobierno local o una ONG de la zona*⁴. Asumir esta definición supone admitir que nos encontramos con situaciones diferenciales donde existen unos en mejor posición que otros. En sí mismo ello no constituye una amenaza a la inclusión, reconocer la diferencia es importante. Lo peligroso es cómo se usan los procesos de Cooperación Internacional para desarrollar acciones de neocolonialismo ideológico (Torres, 2005). En el caso latinoamericano, con frecuencia se detectan necesidades en claves occidentales y bajo una lectura occidental se diseñan y ejecutan propuestas que poco o nada tienen que ver con el contexto donde se llevan a cabo. En este plano se hace necesario aprender de la propia

³ <http://www.educacion.es/educacion/actividad-internacional/cooperacion-educativa/riinee.html>. Resulta recomendable para comprender este espíritu, la visita de la sección “seminarios”.

⁴ Definición de cualquier manual de *Educación para el Desarrollo*.

práctica contextual latinoamericana poniendo en valor lo idiosincrático de las prácticas participativas y comunitarias (lo que se relaciona con la primera idea sobre sociedad civil) si bien estas prácticas necesitan de la movilización de los recursos existentes.

No se identifica un único uso ni sentido de la Cooperación Internacional sino que conviven distintas fórmulas, que tienen que ver, de un lado, con las necesidades de los países pero también con el devenir histórico de las relaciones entre ellos. No obstante hay que hacer explícito que la coexistencia de distintos *enfoques desde los que se desarrollan y ejecutan* los proyectos implica diversidad de soportes ontológicos, políticos, económicos y sociales de la visión educativa. El tipo de acciones que vienen a concretarse puede ser resumidas en 4 grandes bloques: 1. *Ayuda financiera*, es decir, el aporte de recursos económicos para el desarrollo de proyectos. Cada vez, con más frecuencia el tipo de proyectos de esta índole es de tipo “macro”, es decir, involucran a distintos países dentro de una estrategia global. Un ejemplo de este tipo de ayudas son las realizadas por el Banco Mundial en el marco de la iniciativa mundial “Educación para Todos”. Se concretan en acciones específicas de educación a desarrollar en el territorio y se relacionan con cuestiones de equidad y universalización de enseñanza básica. 2. *Ayuda Técnica*, donde el aporte es de recursos humanos y su finalidad es optimizar el desarrollo de los proyectos y no financiarlos directamente. En este tipo de acciones se aporta capital humano, es decir, conocimiento profesional práctico ya sea a través de acción directa o de asesoramiento. Un ejemplo de ello es la *Red Iberoamericana Intergubernamental para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE)*. 3. *Cooperación científica y tecnológica*, cuya finalidad es la transferencia de conocimiento. Implica fundamentalmente a universidades y centros de investigación. El ejemplo más destacado es el que proporciona la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). 4. *Canjes de Deuda*, como modalidad en expansión que articula las relaciones de pago de créditos acumulados entre países. Hoy en día está siendo uno de los modelos de cooperación más cuestionados por lo que podrían suponer de colonialismo ideológico.

2.3.-Habría que distinguir entre lo que es un proyecto inclusivo y lo que no lo es.

Todavía hoy se sigue asumiendo en multitud de contextos que desarrollar un proyecto educativo en el ámbito de la discapacidad es hablar de educación inclusiva y viceversa. Sabemos que trabajar en discapacidad no implica necesariamente procesos ni propuestas inclusivas. Es más, a veces suponen una propuesta segregadora en cuanto que promocionan y consolidan el status quo (Porrás, 1998). En ese sentido, tenemos la sensación de que hemos avanzado poco desde la Declaración de

Salamanca, 15 años después. Sin embargo como señala Porter, G. (2008)⁵:

Creo que las cosas han cambiado bastante y que el debate actual sobre la educación inclusiva se encuentra en un nivel mucho más elevado, puesto que ahora existe una comprensión generalizada de que los niños con necesidades especiales o con discapacidades necesitan formar parte de sus comunidades escolares.

En cualquier caso, sí hay que enfatizar que la discapacidad hasta hace algo más de una década no ha sido objeto de consideración en este tipo de acciones y si lo ha sido es, sin duda, por el resultado del alzamiento de voces de las propias personas con discapacidad y sus familias.

Es más, si se mantiene un doble discurso político, social y pedagógico sobre la inclusión educativa, aquel que de un lado sostiene que integración e inclusión son lo mismo pero en distinto grado, y aquel que presenta la inclusión como una alternativa pedagógica, social y ética, etc. que se asienta sobre el entendimiento de la diferencia como un valor; en el ámbito de la Cooperación Internacional acontece de igual forma. Hay que señalar, por ejemplo, que los proyectos asumidos por la AECID⁶ en cooperación científica sí van en esta segunda línea.

Igualmente significativo es que los grandes programas, con independencia del formato bajo el cuál se suscriben están, sobre todo, destinados al desarrollo de las bases de la educación inclusiva, es decir, a alfabetización y extensión de la educación básica, cualificación profesional y reforma de sistemas educativos y capacitación docente. Sí llama la atención el escaso soporte a propuestas de innovación en las aulas. Los temas estrella en la actualidad se dirigen hacia la creación de recursos para la construcción de espacios menos discapacitantes y la capacitación profesional en distintos planos: el de los docentes y el de los gestores. Por otra parte, enfatizar que la discapacidad debería emerger como eje transversal de proyectos.

2.4.-Existe una clara desconexión entre investigación inclusiva y práctica educativa inclusiva, siendo fundamental que la investigación se encuentre en la acción como premisa básica de apoyo a la transferencia.

La Cooperación Internacional con frecuencia sirve para el desarrollo de la investigación universitaria sobre educación inclusiva. En esta investigación hay que volver a destacar que escasamente participa la sociedad civil si no es como fuente productora de datos.

⁵ Cita extraída de una entrevista realizada por Odet Moliner (2008) y publicada en la revista Anaces en Supervisión Educativa.

⁶ Aunque adolecen de la falta de difusión a la que antes hemos hecho referencia.

Paradójicamente, aún cuando la investigación se restringe al campo universitario, la difusión de los proyectos también es escasa. Además, en ésta se suele descender poco a la práctica educativa inclusiva. Cuando se hace, se hace de manera evaluativa y son contadas las ocasiones donde se presentan y ejecutan proyectos que impliquen innovación en la docencia o en educación. Nos quedamos (entiéndase como autocrítica) en actos de sensibilización. Bien, partamos de la realidad, que la investigación que hacemos se encuentra alejada de las prácticas escolares. Pero aún así, ¿Para qué podría ser de utilidad la difusión de lo que hacemos?. Parafraseando a Woods, P. (1997:180) y bebiendo de su discurso, incluyéndolo en el tema que nos ocupa podríamos apuntar que difundir la investigación inclusiva (teórica, etnográfica o evaluativa), aún alejada de la práctica, podría servir para:

- Elevar el estatus de la educación inclusiva, es decir, ponerla en valor.
- Poner en práctica los resultados de la investigación, animando procesos de innovación educativa
- Estimular el debate entre la comunidad educativa.
- Garantizar un mayor respaldo al impulso de la educación inclusiva
- Relacionar investigación y política

Hay excepciones, no todos los programas ni proyectos que se llevan a cabo sobre educación inclusiva son de orientación descriptiva o analítica, ya que algunos descienden al terreno de la práctica y su transformación. Su emergencia, y no sólo la de buenas prácticas, es de sumo valor. Son numerosos los escritos que presentan la difusión como un instrumento para *generar esperanza*, o para demostrar *de lo que es capaz* un colectivo excluido con tales o cuales apoyos u oportunidades. Nosotros y nosotras vamos más allá: no somos partidarios de tales discursos pues *esperar* connota inmovilismo y queremos animar la acción y, por otro lado, estamos convencidos de la *competencia* humana. Por tanto, este discurso nos sobra. La difusión de prácticas (buenas, regulares y malas) es imprescindible para aprender y optimizar la movilización de recursos.

Además hay que enfatizar que existe muy poca información pública de lo que acontece en relación con los procesos de Cooperación Internacional lo que impide, de un lado, el reconocimiento y la transferencia de buenas prácticas, y de otro, genera desconfianza ante la gestión de los proyectos que denotan falta de transparencia.

3.-Repensando la cooperación internacional desde el modelo de la educación inclusiva, ¿qué podemos transferir?

“Intensas luchas que están dándose para referirnos a como son las cosas y cómo deberían ser”.
(Vlanchou, 1999:61)

Iniciábamos este discurso partiendo de la premisa de que la educación inclusiva es un instrumento privilegiado para la construcción de una sociedad inclusiva, y en el marco de las relaciones que en ella se insertan podríamos redefinir la Cooperación Internacional. ¿Podemos aprender de la educación inclusiva en el marco de la Cooperación Internacional? Creemos que sí, por eso esta segunda parte de nuestro artículo se centrará en identificar aspectos que son susceptibles de ser transferidos desde lo educativo.

3.1.-El concepto de comunidad, el sentimiento de pertenencia y de participación en los proyectos.

En acciones de Cooperación Internacional es imprescindible la conformación de un equipo diverso que este dispuesto a aprender, a desarrollarse, abordando la tarea de forma colaborativa. En la práctica ha de suponer un conjunto de personas que están dispuestas a colaborar para dar respuesta a una situación problemática. En educación llamamos a esto construir una Comunidad de Aprendizaje.

Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas basada en el aprendizaje dialógico mediante una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. (Flecha, R y Puigvert, L (2002:1).

Las comunidades de aprendizaje salen del aula y en el ámbito social suponen que en una propuesta común deben tener cabida diversos colectivos y que cada uno puede y debe participar en la toma de decisiones que abarca desde la detección de necesidades a la ejecución y evaluación de los proyectos.

Asumir este planteamiento desde la Cooperación Internacional supone dar protagonismo a los actores de los espacios donde se va a desarrollar la cooperación. Ello no implica que de las partes una se somete a la voluntad de otra sino que los argumentos, las ideas, se consensúan, se negociación y deben prevalecer los argumentos de más peso y no los que aquellos que sustentan el poder (Habermas, 1997). Cuando alguien es escuchado y participa en la toma de decisiones aumenta su sentimiento de pertenencia a la comunidad, a la par que se crea un clima de respecto mutuo.

3.2.-La Cooperación Internacional ha de suponer un proceso de facilitación de aprendizaje y desarrollo de los contextos desde el andamiaje y el trabajo colaborativo.

El puzzle de la cooperación no puede seguir resolviéndose a través de lo que conocemos como capacitación técnica, alternativa postmoderna para la diseminación de esfuerzos en los espacios de cooperación. La

capacitación profesional y el asesoramiento técnico tiene que ser significativo y relevante para los y las participantes, pero sobre todo ha de estar contextualizado. Debe apostarse por procesos bidireccionales de capacitación y con ello superaremos el adoctrinamiento ideológico.

Otras ideas transferibles desde el modelo inclusivo son las formas en que se dan los procesos de capacitación profesional y técnica. Tenemos que superar el *cursillismo* como única alternativa formativa en el marco de la formación en y para el trabajo y, en este sentido, detectar y escuchar las necesidades. El trabajo cooperativo como estrategia, el aprendizaje basado en problemas o los proyectos de trabajo, como metodologías didácticas asentadas en la escuela inclusiva, son de sumo valor para el desarrollo de los propios proyectos. Además, en el marco de la sociedad de conocimiento deberíamos apostar por desarrollar procesos competenciales cuyo único objeto no fuera el saber, también el saber hacer y el ser. Para proporcionar saber no necesitamos cruzar varios miles de kilómetros (en el caso de la cooperación española), por tanto apostamos por el andamiaje técnico más que por la transmisión del saber experto.

Por otra parte, el desarrollo de los contextos debería encaminarse a la creación y/o consolidación de redes naturales de apoyo, lo que supone que los proyectos tienen que servir para identificar las potencialidades de los contextos y diseñar fórmulas para su aprovechamiento, lo que a su vez tiene que ver con una necesidad de sistematizar y diseminar la información.

3.3.-Repensar el liderazgo de los proyectos de Cooperación Internacional.

Una de las claves de desarrollo de la escuela inclusiva (Porter, 1995; Ainscow, 1995, 1999; Arnaiz, 2003) es sin duda el liderazgo. Significativamente este factor también es decisivo en los proyectos de Cooperación Internacional. La cuestión del liderazgo es problemática porque en numerosas ocasiones se establece un vínculo directo entre éste y *poder*, y en ocasiones, entre *liderazgo*, *poder* y *control*. El liderazgo de la escuela inclusiva, al igual que el de las propuestas de Cooperación Internacional Inclusiva necesita ser democrático, porque en ese liderazgo han de asumirse los valores de equidad y justicia que el modelo sostiene. Tradicionalmente, sin embargo, el liderazgo de las propuestas de cooperación ha sido ejercido por los países donantes, asumiendo el control porque son quienes ponen en juego los recursos, lo que nos devuelve una situación de desigualdad que se traduce en el control sobre la toma de decisiones a la que ya nos hemos referido con anterioridad.

Pero, ¿quién debe ejercer el liderazgo de los proyectos? Señala González, M.T. (2008) en relación con la escuela inclusiva que el liderazgo "ha de articularse como un proceso democrático e inclusivo, no circunscrito únicamente a individuos particulares que ocupan puestos

formales en la organización, aunque el papel de éstos sea relevante “. En el mismo sentido apostamos en el marco de la Cooperación Internacional y para que se desarrolle una acción inclusiva deben distinguirse distintos tipos de liderazgo, el *político* que se traduce en el apoyo a la propuesta, a la creación de espacios compartidos y al diseño de un marco institucional que elimine o minimice las barreras a la participación; el *técnico* que proporciona andamiajes y que impulsa la acción; y el *práctico* que emerge del reconocimiento de la voz de los y las implicadas y abre y canaliza espacios de participación e impulsa la toma de decisiones. Todos estos son necesarios e interdependientes.

3.4.-La evaluación para una Cooperación Internacional en claves inclusivas.

En este recorrido por los aspectos transferibles de la educación inclusiva queremos finalizar formulando una propuesta de innovación, la revisión de las propuestas desde una *mirada inclusiva*, la que ofrece el *Index for Inclusion*, (Booth y Ainscow, 2001) considerando la posibilidad de adaptación de los indicadores que en él se proponen al ámbito de los programas y proyectos de Cooperación Internacional. Un ejemplo podría ser el siguiente:

Dimensión CULTURA:

Subdimensión: CONSTRUIR COMUNIDAD

Posibles indicadores:

- El proyecto fue diseñado por los y las participantes
- Todos los y las participantes se sienten parte del proyecto, lo comparten, lo sienten “suyo”.
- Los y las participantes en el proyecto se ayudan los unos a los otros.
- Los y las participantes del proyecto tienen algo que aportar y esto se valora.
- Se involucra en el proyecto a todas las instituciones de la comunidad.

Subdimensión: ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS

Posibles indicadores:

- Se tienen expectativas altas sobre todos y todas las participantes.
- Se comparte la filosofía de la inclusión
- Participan en el proyectos personas de diversos perfiles, padres, madres, estudiantes, técnicos, gestores-as y políticos-as.
- Se procura la eliminación de barreras en el aprendizaje y en la participación
- El proyecto se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

4.-Propuestas para mejorar la cooperación internacional en términos inclusivos-

Debemos asegurar que la cooperación en educación se da en términos de inclusión, es decir, que supera la tradicionalidad de la integración y sitúa el discurso de la discapacidad en el plano de los derechos humanos (y no en el mero voluntariado). Una educación de calidad es un derecho no un regalo.

- i. Se ha de condicionar la cooperación internacional a la existencia de políticas públicas de inclusión. Las acciones educativas inclusivas han de desarrollarse de manera integrada en un contexto económico, político y social que tenga en cuenta a todos los ciudadanos. Y las personas con discapacidad son ciudadanos de hecho y derecho.
- ii. Se propone destinar mayor porcentaje de las ayudas para formación inicial de docentes, enfatizando la necesidad de la existencia de docentes con discapacidad, que se constituyen en referentes, así como a programas de capacitación e investigación institucional sobre y con las personas con discapacidad;
- iii. Debemos enfatizar en la educación básica universal para todos los niños y niñas, apoyando la estrategia de educación del milenio y fortaleciendo los currícula educativos en las competencias que desarrollan la autogestión. En este sentido han de primar una orientación significativa y para la vida del aprendizaje a la vez que un desarrollo de la capacidad de resolución en el día a día y la capacidad de aprender a aprender. La escuela debe contribuir al desarrollo de redes sociales de apoyo.
- iv. Las organizaciones autogestionadas de personas con discapacidad han de estar presentes en todo el proceso, no solo ser beneficiaria de ellos. Se ha de impulsar el diseño, desarrollo y evaluación de acciones que impliquen objetivos compartidos y compromisos mutuos entre países cooperantes y receptores, que sustenten y justifiquen la ayuda. Así pues es fundamental impulsar el diálogo entre donantes para orientar la cooperación a programas globalizados (regionales) con mayor impacto. Un buen mecanismo es propiciatorio de una Cooperación Sur-Sur que abra mayores opciones para la sinergia entre varios actores y ayude a consolidar contrapartes estratégicas a largo plazo.
- v. En el ámbito de la gestión se puede conjuntar agentes para conformar redes socioeducativas responsables de la vigilancia y monitoreo para garantizar tanto la pertinencia como el cumplimiento. Así mismo se han de dinamizar mecanismos para intercambio de información y mejoramiento de la comunicación con la mayor cobertura posible para impulsar procesos de gestión y rendición de cuentas tendentes a disminuir la corrupción. Se ha

de apoyar la incorporación personas con discapacidad altamente cualificadas en la implementación de proyectos y programas.

- vi. Tenemos que difundir tanto en la institución como fuera de ella programas, proyectos y acciones vinculados con inclusión educativa, que se emprenden con fondos de cooperación internacional y canje de deuda, para viabilizar veedurías ciudadana. Se han de difundir las buenas prácticas y la nueva cultura implícita de la inclusión.

5.-Conclusiones.

Es evidente que apostamos por una reconstrucción de la Cooperación Internacional que, deseamos, se traduzca también en una reconstrucción de la práctica porque emerge de ella. Sentar sus bases ontológicas a partir de los contextos es importante para el desarrollo de una apuesta inclusiva como la que formulamos. La presencia de personas con discapacidad en los proyectos de cooperación internacional es importante, pero más aún lo es que se establezcan los espacios para permitir su toma de decisiones. Los proyectos de educación inclusiva tienen sentido en cuanto que reconocen al otro o la otra y favorecen la construcción de comunidad a través del diálogo y la participación (Susinos y Rodríguez, 2011). Han existido límites, incluso legales, hasta hace escasos años que posibilitaran esta cuestión. Específicamente, en el ámbito de la discapacidad, la Convención de las Personas con Discapacidad de 2006 supera la frontera y dibuja un nuevo mapa. Cuando se nos presenta la discapacidad desde una perspectiva centrada en el contexto se nos invita a reflexionar sobre las barreras que transforman a la sociedad haciéndola discapacitante. Nuevos marcos protectores que defienden e impulsan otros colectivos tradicionalmente excluidos por cuestión de género, procedencia, religión o edad también se van consolidando. Pero si la *cultura inclusiva* se ha extendido, si ésta se pone de manifiesto en *políticas más inclusivas*, se hace necesaria la transformación de las *prácticas*. La educación (inclusiva) nos proporciona algunas claves de acción para esa reconstrucción. La educación inclusiva hoy es capaz de generar aportaciones a otros ámbitos, como por ejemplo, hacer transferencias a las prácticas sociales. La cooperación internacional es una de esas prácticas.

Para finalizar solo nos queda lanzar una idea sobre la que nos parece que merece la pena reflexionar: la Cooperación Internacional Inclusiva (CII) supone *prestar atención a las normas* (relaciones) que se ponen en juego, *cuidar los espacios* (humanos) *de cooperación* tendiendo puentes y *apostar por el andamiaje* técnico entre países, asumiendo que todos podemos aprender y todos tenemos que enseñar – interdependencia positiva -.

La cooperación internacional se ha construido al margen de las personas (con discapacidad y sin discapacidad), así pues, en su reconstrucción necesariamente hemos de participar. Algunas cosas podemos seguir

aprendiendo en este, nuestro ámbito de estudio y de práctica profesional docente e investigadora. Se es consciente de que las ideas aquí expresadas pueden parecer utópicas, pero si se me permite recordarlo, la escuela inclusiva también lo era hace 20 años y hoy es una realidad. Algunos y algunas estamos convencidos de *otra Cooperación Internacional* es posible, porque *otra Educación* es posible.

Referencias bibliográficas.

- Ainscow, M. (1995). *Special needs through school improvement; school improvement through special needs*. C. Clark, A. Dyson y A. Millward (eds.) Towards Inclusive Schooling? London: Fulton.
- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30 (1), 181, 37-48.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Arnáiz, P. (2004). La Educación Inclusiva: Dilemas y Desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2), 25-40.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid. Morata.
- Barton, L (2006). *La posición de las personas con discapacidad. ¿Qué celebrar y por qué celebrarlo? ¿cuáles son las consecuencias para los participantes?*. En
- Bragna, P. (ed) Visiones y revisiones de la discapacidad. México. Fondo de Cultura Económico, 123-136.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152
- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2001). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de Enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Flecha, r. y Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE Revista de estudios y experiencias en Educación*. Concepción, Chile: Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, n. 1, v.1, pp. 11-20.
- González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2). Consultado en septiembre de 2010.
- Habermas, J. (1987). *La teoría de la acción comunicativa*. Vol. I y II. Madrid: Taurus.
- Moliner, O. (2008). Conversando con Gordon Porter sobre el liderazgo administrativo necesario para avanzar hacia la educación inclusiva. *Avances en Supervisión Educativa*, 8, 1-3.
- Muntaner i Guasp, J.J. (2010). De la integración a la Inclusión. Un nuevo modelo Educativo. *Actas del Congreso Tecnoneet: 25 años de Integración en España*, 1-25.

- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: Macmillan.
- Porras, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Porter, G. (1995). Organization of Schooling: achieving access and quality through inclusión. *Propects* 25(2), 299- 309.
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. Y Echeita, G. (2002) Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 5, 227-238.
- Susinos, T y Rodríguez, C (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 15-30.
- Swain, J., Finkelstein, V., French, S. & Oliver, M. (Eds) (1993). *Disabling Barriers, Enabling Environments*. London: Sage
- Torres, R. (2005). *12 Tesis para el cambio educativo - Justicia Educativa y Justicia Económica*. Fe y Alegría. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social.
- Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla
- Wehmeyer, M. L., Abery, B., Mithaug, D.E., & Stancliffe, R. J.(2003). *Theory in self-determination*. Foundations for educational practice. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós

Sobre la autora:

Dra Mayka García García en profesora contratada doctora en la Universidad de Cádiz, en el departamento de Didáctica. Ha realizado trabajos de investigación en relación con la educación inclusiva, aprendizaje cooperativo en el contexto universitario, TICs inclusivas y el estado de la Atención a la Diversidad en Latinoamérica. Sus líneas actuales de investigación se configuran en el Diseño Universal de Aprendizaje, la Educación Inclusiva y el apoyo mutuo y el Aprendizaje y Servicio.

*DIRECCIÓN DE TRABAJO: Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Cádiz. Avda República Saharaui s/n. Puerto Real. 11519.
Cádiz.
mayka.garcia@uca.es*