

La educación inclusiva: enseñar una forma de vivir • El aprendizaje cooperativo • La organización del trabajo cooperativo en el aula • Aprender y estudiar en equipo • La secuencia de una unidad didáctica organizada de forma cooperativa

Pere Pujolàs

Aprender juntos alumnos diferentes

Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula

recursos

▶ 62 ◀

OCTAEDRO



Autor

Pere Pujolàs Maset, profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic, coordina el grupo de investigación sobre «Atención a la Diversidad» en esa misma universidad y una red temática de investigación sobre «Atención a la diversidad de alumnos en una escuela para todos», formada por seis universidades distintas. Es director y profesor del programa de doctorado «Integración y Educación» de la Universidad de Vic y entre sus principales publicaciones destaca *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la ESO* (2001).

Pere Pujolàs

Aprender juntos alumnos diferentes

LOS EQUIPOS DE APRENDIZAJE
COOPERATIVO EN EL AULA

O C T A E D R O

Colección Recursos, n.º 62

Título: *Aprender juntos alumnos diferentes.*
Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula

Primera edición en papel: octubre de 2004

Título original: *Aprender junts alumnes diferents*, Eumo Editorial, 2003
Traducción del catalán: Mari Carmen Doñate

Primera edición: mayo de 2010

© Pere Pujolàs i Maset

© De esta edición:
Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona - España
Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68
octaedro@octaedro.com
<http://www.octaedro.com>

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-071-1
Depósito legal: B. 23.098-2010

DIGITALIZACIÓN: EDITORIAL OCTAEDRO

Índice

Prólogo	11
Presentación	15
1. La educación inclusiva: enseñar una forma de vivir	19
2. El aprendizaje cooperativo	71
3. La organización del trabajo cooperativo en el aula	101
4. Aprender y estudiar en equipo	135
5. La secuencia de una unidad didáctica organizada de forma cooperativa	175
Epílogo	201

*A Sandra, Pau,
Alhasana, Donkey,
Albert y Dolors*

Este ha sido nuestro primer encuentro con vosotros. A través de los chicos que no queréis.

Nosotros también nos hemos dado cuenta de que con ellos la escuela es más difícil. Alguna vez aparece la tentación de sacárselos de encima. Pero si ellos se pierden, la escuela ya no es escuela. Es un hospital que cura a los que están sanos y que rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable.

¿Y vosotros os atrevéis a representar este papel en el mundo? Entonces llamadlos de nuevo, insistid, volved a empezar desde el principio a pesar de que os tomen por locos.

Es mejor parecer loco que ser un instrumento del racismo.

Alumnos de la Escuela de Barbiana. *Carta a una maestra*.
Vic: Eumo Editorial, 1998, p. 14 (texto original de 1967).

Prólogo

Susan BRAY STAINBACK

Octubre de 2000

Con mucho gusto escribo el prólogo de este libro, que trata un tema tan esencial para la calidad de la enseñanza de todos los alumnos: el de crear comunidades educativas mediante el aprendizaje cooperativo. Con la mejor de las intenciones, en la enseñanza hemos tomado el camino de la fragmentación a fin de ofrecer soportes educativos. Nuestros esfuerzos se han dividido en educación especial y educación general. Los recursos de nuestro sistema educativo, los esfuerzos y el personal se han fragmentado. Además, hemos estratificado a los alumnos en grupos que dan a entender las desigualdades de algunos niños. Todo esto ha producido el resultado de un debilitamiento de toda la enseñanza en general y, por tanto, de nuestra sociedad, por el hecho de devaluar a algunos individuos y de limitar las oportunidades y las experiencias de todos.

En este libro el profesor Pujolàs explica con mucha claridad de qué manera la hábil ejecución de los procedimientos del aprendizaje cooperativo puede conseguir que todos los alumnos satisfagan sus necesidades educativas a partir de un sistema unificado.

- Mediante el uso de los procedimientos de la enseñanza cooperativa, un sistema educativo unificado e inclusivo puede satisfacer y sacar partido de la singularidad de cada alumno.
- Se ha de dejar que cada alumno tenga la oportunidad de desarrollar las habilidades y los conocimientos necesarios dentro del contexto de un grupo más grande de compañeros.

- El aprendizaje cooperativo se puede utilizar para ayudar a los alumnos a desarrollar las habilidades y los conocimientos necesarios para trabajar con sus compañeros, para apoyarse recíprocamente y para solucionar problemas significativos.
- Y, finalmente, el aprendizaje cooperativo puede inculcar en los alumnos el respeto mutuo y el reconocimiento de la singularidad y la valía de cada uno de los compañeros de clase.

Todos estos aprendizajes son fundamentales para promover una sociedad productiva que pueda garantizar una buena calidad de vida para todos sus miembros.

Hasta no hace demasiado tiempo, muchos educadores, políticos y padres reconocían que la enseñanza inclusiva y su abrumador potencial para causar impacto en la calidad de vida de todos tan sólo era un sueño. Tal como ya indicaba James Allen en un tratado escrito en las postrimerías del siglo XIX, cuando la revolución industrial estaba provocando cambios violentos en Inglaterra,

El éxito mayor de todos empezó siendo un sueño [...] Los sueños son el plantel de la realidad [...] Si a pesar de todo eres fiel a ellos, tu mundo se hará realidad (James Allen, *As Man thinketh*. Nueva York: Barnes & Noble, 1992, pp. 3-4).

Estas palabras siguen siendo tan ciertas ahora como lo eran entonces. Gracias a la dedicación de personas interesadas por este tema, el sueño de la enseñanza inclusiva y de los avances hacia una sociedad inclusiva se está convirtiendo en una realidad en muchos lugares de todo el mundo. Pero como en todos los sueños dignos de verse cumplidos, ha habido y continúa habiendo muchos retos y barreras. Y aunque los retos y barreras no sean razones insalvables para dejar de perseguir el sueño, sí son problemas que hay que solucionar.

El Dr. Pujolàs y muchos otros educadores, estudiantes y miembros de la comunidad están tratando y solucionando los problemas para que el sueño de la inclusión llegue a ser una realidad en las aulas, en las escuelas y en las comunidades. Pero desgraciadamente en cada nuevo entorno en el que alguien empiece a trabajar a fin de que la inclusión se convierta en una realidad habrá retos y barreras..., problemas que habrá que solucionar. Cuando se encuentren y se compartan las soluciones, las barreras que será necesario superar y los problemas que habrá que solucionar se afrontarán cada vez con más facilidad.

En este libro, *Aprender juntos alumnos diferentes*, el profesor Pujolàs comparte la investigación y las experiencias que explican el modo como el aprendizaje cooperativo puede ayudar a los educadores a potenciar, organizar y desarrollar aulas y comunidades inclusivas en las que todos sean bien recibidos, apreciados y valorados por sus compañeros. Textos como este y otros recursos parecidos son los que ayudan a conseguir más fácilmente una realidad inclusiva.

Shafik Asante, un especialista en los temas de comunidad, diversidad e inclusión, escribió que el liderazgo «no consiste tan sólo en saber qué hay que hacer, sino en cómo hay que hacerlo y hasta en por qué hay que hacerlo» (Asante, *When Spider Webs Unite*. Toronto: Inclusion Press, 1997, p. 100). En este libro, el profesor Pujolàs se nos revela como un gran líder. Presenta de manera clara la descripción y las bases lógicas para el cambio de rumbo que debe tomar la educación a fin de mejorar nuestras escuelas y comunidades, así como nuestra sociedad. Para envolver esta información, el profesor Pujolàs utiliza sus amplios conocimientos sobre el estudio y la práctica escolar cotidiana y presenta al lector las técnicas y los procedimientos que facilitan un óptimo progreso del alumno, potenciando las habilidades y los valores necesarios para alcanzar el objetivo educativo de la inclusión.

John F. Kennedy dijo una vez que, a pesar de que cualquiera de nosotros puede sentirse impotente para provocar cambios que mejoren el mundo, si nos unimos podemos convertirnos en una gran fuerza capaz de conquistar cualquier montaña. La meta de la inclusión es una buena montaña en educación, y, si trabajamos todos juntos, la «montaña soñada» de una escuela y una sociedad inclusivas se puede hacer realidad.

Presentación

La inclusión es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el «vivir juntos», con la «acogida al extraño y con volver a ser todos uno». [...]

Los educadores tenemos que reclamar y luchar por un sistema público de educación que proporcione una educación de calidad y la igualdad para todos. [...]

Nosotros optamos por el [...] camino [...] de la inclusión. El punto de partida de este camino consiste en aceptar a todos: educar a todos los niños y niñas en aulas y comunidades ordinarias. Es el mejor camino.

Jack Pearpoint y Marsha Forest

Permitidme tres comentarios a este texto,¹ que aluden a cada uno de los párrafos, con el que he querido encabezar este libro.

1. La *inclusión* es más que un método... Es una forma de vivir. Una forma de vivir que está relacionada con los valores de la convivencia («vivir juntos») y la aceptación de las diferencias («la acogida a los diferentes»), la tolerancia (que no equivale en absoluto a la permisividad y al todo vale), la cooperación, etc. La inclusión está directamente relacionada con la finalidad que deseamos dar a la educación y con las razones que damos para enseñar y aprender: «Había una época en la que los educadores se hacían famosos porque daban razones para aprender; ahora se hacen famosos porque inventan un método», se lamenta Neil Postman (2000, p. 34), dando a entender que preocupa más el *qué* y el *cómo* se tiene que enseñar (la didáctica, que, cuando se la desvincula

1. Jack Pearpoint y Marsha Forest son los directores del Center for Integrated Education and Community de Toronto (Ontario, Canadá). Este fragmento se ha extraído del prólogo que escribieron para el libro de Susan Stainback y William Stainback, *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, 1999.

de la filosofía de la educación, se convierte en un simple didactismo vacío de contenido teórico), que el *porqué* y el *para qué* se enseña. Efectivamente, en mi opinión en el discurso pedagógico actual se habla muy poco tanto de las *motivaciones* educativas (el «porqué») que nos ofrecen las razones para educar como de las *finalidades* (el «para qué») que asignan las metas de la educación, así como de los *estímulos* que nos animan a recorrer el camino desde el punto en que estamos hasta donde queremos llegar. Cualquier propuesta didáctica —y este libro quiere ser una de ellas— tiene que estar precedida, de algún modo, de la explicitación de lo que nos mueve a proponerla y de lo que perseguimos con dicha propuesta; tenemos que dejar bien claro por qué la proponemos y qué queremos conseguir. En este caso, se trata de dar a conocer y de favorecer el crecimiento en los alumnos de una «forma de vida» basada en los valores de la convivencia, de la aceptación y el respeto por las diferencias, y de la cooperación. Y para aprender a vivir y convivir, a pesar de las diferencias, los chicos y las chicas tiene que aprender juntos, en un mismo centro y en una misma aula, tal como postula una educación inclusiva.

2. La inclusión tiene algo que ver con la *calidad de la educación* y con el derecho a la *igualdad de oportunidades*. Y tanto una cosa como la otra están relacionadas —¡y mucho!— con la *atención a la diversidad*. Por un lado, una educación será de calidad en la medida en que cumpla su función: dar educación a todos los alumnos, atendiendo las necesidades educativas de cada uno de ellos. Así pues, un centro educativo ofrecerá una educación de calidad en la medida en que contemple la diversidad del alumnado. Y esto es válido sobre todo para la escuela respecto a una etapa obligatoria: si los chicos y las chicas tiene que estar por fuerza en la escuela hasta los dieciséis años, lo menos que podemos hacer es intentar atenderlos lo mejor que podamos, es decir, a cada uno según sus necesidades. De acuerdo con esto, Wilson define la calidad en educación de la siguiente manera: «Planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de alumnos que aprenden» (Wilson, 1992, p. 30). Por otro lado, el *derecho a la igualdad de oportunidades*, en tanto derecho a la educación, está fácil y ampliamente reconocido como principio general, ya que difícilmente encontraremos a alguien que afirme lo contrario. No obstante, es un derecho que en la práctica se ignora considerablemente, entre otras razones porque resulta difícil establecer lo que este derecho supone realmente. Con todo, la igualdad de oportunidades («la igualdad

para todos», en lo que respecta a la educación), no quiere decir tratar a todo el mundo de la misma manera. Los niños y las niñas no son iguales, y, por tanto, no debería tratárseles como si lo fueran. Lo que realmente requiere este principio general —que es un principio de justicia— es que no se les trate de una manera igual, homogénea, sino a cada uno de ellos según sus necesidades específicas. Por esto, dicho principio general de igualdad de oportunidades se tiene que transformar, en la práctica educativa, en derechos concretos que sean significativos en vistas a conseguir que cada niño, de acuerdo con sus necesidades específicas, llegue a las mismas metas —los fines últimos de la educación— por diferentes caminos. La «igualdad para todos» —que postula la escuela inclusiva— supone, pues, atender a todo el mundo según la diversidad. Pero si tenemos en cuenta lo que hemos dicho en el punto anterior, más que encontrar la manera de tratar a los alumnos diferentes, hemos de hallar la manera de enseñar a todos los alumnos juntos, teniendo en cuenta que son diferentes. Las propuestas didácticas que encontraréis en este libro intentan avanzar en esta dirección.

3. Así pues, la inclusión constituye una opción diferente de las otras opciones posibles. Una opción que pasa por aceptar a todo el mundo y por educar a todos los niños y niñas en aulas y comunidades educativas normales y corrientes. Otra opción sería educar a unos alumnos —la mayoría— en las aulas y los centros ordinarios, y a otros —una minoría— en aulas y centros especiales. Una cosa es la escuela inclusiva, que acoge a todo el mundo, y otra bien distinta una escuela selectiva, que acoge a los alumnos en función de su capacidad.

¿Una escuela inclusiva, para todos, o una escuela selectiva, para unos cuantos? Esto es lo que está en juego. Sin ningún género de dudas, yo me inclino por la primera. Estoy convencido —como dicen los autores del texto que encabeza esta presentación— de que la inclusión —contrariamente a los vientos que soplan— no sólo es el mejor camino, sino, además, un camino posible y factible. Esto es lo que intentaré explicar, mostrar y, en la medida de lo posible, demostrar en este libro. En el primer capítulo me centraré en explicar cómo debe ser, en mi opinión, una escuela para todo el mundo, y las condiciones que favorecen la transformación de los centros escolares en escuelas para todos, sean cuales sean las características personales de los alumnos. Después, en el resto de capítulos, presentaré el aprendizaje cooperativo como una manera —en mi opinión, la única— de conseguir que alumnos diferentes puedan aprender juntos.

1. La educación inclusiva: enseñar una forma de vivir

Parábola del invitado a cenar

La profesora de pedagogía dijo a sus discípulos:

«El maestro de una escuela se puede comparar a un prohombre muy respetado que sabía cocinar muy bien y que preparó una cena para un grupo de amigos.» Al ver la cara de extrañados de sus discípulos, la profesora siguió explicando: «Un prohombre de una ciudad se encontró con un viejo conocido a quien no veía desde hacía mucho tiempo. El prohombre tenía previsto celebrar el día siguiente una cena con un grupo de amigos y amigas que también lo conocían y que tampoco sabían nada de él desde hacía muchos años, y lo invitó a cenar. El prohombre era buen cocinero y preparó una cena espléndida: entrantes variados, guisos de toda clase y un pastel con frutas confitadas. Todo regado con vinos del Priorato y cava del Penedés. El mismo día de la cena, cayó en la cuenta de que su viejo amigo —no recordaba demasiado bien el porqué— tenía que tener mucho cuidado con lo que comía y que seguramente nada de lo que había preparado con tanto cuidado le iría bien. Le telefoneó enseguida (por suerte, se habían intercambiado los teléfonos por si surgía algún problema) explicándole lo que pasaba, y le dijo que lo sentía mucho, que más valía que no fuera a la cena y que ya le avisaría cuando celebraran otra. Otro prohombre de la misma ciudad se encontró en la misma situación. También había preparado una cena espléndida para sus amigos y había invitado a un viejo conocido de todos con el que se había encontrado un par de días antes. La misma tarde de la

cena, otro de los invitados le hizo caer en la cuenta de que, por si no se acordaba, el viejo amigo no podía comer de todo. El prohombre, que se había olvidado de ello, corrió a telefonar a su amigo para preguntarle si aún tenía el mismo problema y para decirle que no se preocupara, que fuera de todos modos, ya que él le prepararía un plato de verdura y pescado a la plancha. Curiosamente, un tercer prohombre de la misma ciudad, también muy respetado, se encontró con un caso idéntico. Cuando ya lo tenía prácticamente todo a punto, se acordó de que aquel a quien había invitado a última hora (un viejo conocido suyo y de unos amigos con los que había quedado para cenar aquella misma noche) tenía que seguir una dieta muy estricta. Entonces cambió el menú de prisa y corriendo: seleccionó algunos entrantes que también podía comer su viejo amigo, guardó los guisos en el congelador para otra ocasión e improvisó un segundo plato, también espléndido, pero que todo el mundo podía comer; también retocó el pastel, y en vez de fruta confitada le puso fruta natural. Llegada la hora de la cena, todos juntos comieron de los mismos platos que el anfitrión les ofreció».

Después de esta larga explicación, la profesora preguntó a sus discípulos: «¿Cuál de estos tres comensales de última hora se debió de sentir más incluido en la cena con sus viejos amigos y conocidos?».

«Sin duda, el tercero», respondieron unánimemente los discípulos, sin vacilar un solo momento.

«Efectivamente», corroboró la profesora de pedagogía. Y siguió con la lección, diciéndoles: «Una escuela selectiva sólo quiere a aquellos discípulos que pueden comer el “menú” que tiene preparado de antemano: un currículum prefijado. En cambio, una escuela inclusiva es muy diferente. Ni siquiera se conforma con preparar un “menú especial” —un currículum adaptado— para un estudiante que tiene problemas para comer el “menú general”, es decir, el currículum ordinario, general. Una escuela inclusiva es aquella que adecua el “menú general” para que todo el mundo pueda comerlo, para que sea un currículum común». Y concluyó: «En una escuela inclusiva, detrás de cómo y de qué se enseña hay unos determinados valores que configuran una forma muy determinada de vivir».

Detrás de cualquier planteamiento didáctico hay, sin duda, una determinada manera de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido la psicología de la instrucción nos proporciona muchas y buenas pistas para articular un dispositivo didáctico que facilite al máximo el

aprendizaje de los alumnos. Pero la manera como enseñamos también viene determinada, efectivamente, y en grado sumo —tal como se explica en la «Parábola del invitado a cenar»— por aquello a lo que damos un valor principal (estar todos, comer todos el mismo menú, etc.), por los valores que queremos inculcar cuando enseñamos y educamos, y por la finalidad última que perseguimos con la educación y la enseñanza. Y la finalidad de la educación, en general, y la de la enseñanza, en concreto, son muy distintas, dependiendo de si una y otra se articulan desde un enfoque selectivo o desde un enfoque inclusivo. «Dime cómo educas y cómo enseñas, y te diré qué buscas educando y enseñando», podríamos decir. Como se decía en la presentación de este libro, lo que está en juego es el modelo educativo que condiciona todo lo que hacemos en el campo de la educación. Una cosa es un *modelo selectivo*, en el que la educación se convierte en un instrumento de clasificación y jerarquización, en tanto selecciona y promueve a los alumnos que tienen más capacidad para estudiar hacia etapas educativas superiores. Esta es la función social de la educación, aquello que socialmente se le pide, en un sistema educativo selectivo. Y otra cosa muy diferente es un *modelo inclusivo*, en el que la educación es un instrumento de promoción y desarrollo personal y social de todos los alumnos —no sólo de los más capaces—, y cuya función social consiste en dotar a todos los ciudadanos de una formación integral, partiendo de la base de que todos pueden aprender, y tienen que aprender, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.

No se trata de una cuestión banal o intrascendente. Detrás de cada una de la opciones hay una manera diferente de entender la sociedad en general, y la educación en particular, que lleva a perseguir unas finalidades y unos resultados también muy diferentes.

¿Por qué opción nos inclinamos: por una escuela para todos, sean cuales sean las características personales de los alumnos, o por una escuela diferente según sean las características de los alumnos? ¿Por una escuela única para todos, o por una escuela ordinaria, corriente, para la mayoría, y otra especial para una minoría? Esta es la cuestión. La opción, pues, está entre una *escuela selectiva* —cuya finalidad es seleccionar a los más capaces—, o bien una *escuela inclusiva*, que procura el máximo desarrollo de todos los alumnos.

En este primer capítulo resaltaré los rasgos principales de un enfoque inclusivo de la educación, contraponiéndolos a los que corresponden a un enfoque selectivo, y describiré las condiciones que se han de ir dando para avanzar de una manera efectiva hacia una escuela inclusiva, en la que alumnos diferentes puedan aprender juntos.

Escuela selectiva *versus* escuela inclusiva

No se trata de dos escuelas que enseñan cosas completamente distintas, de manera que lo que enseña la una no lo enseña la otra. Es una cuestión de énfasis, de prioridades y de finalidades: una pone más bien el acento en la instrucción, en la transmisión de los contenidos académicos, que pasa a ser el objetivo primordial de su actuación, el fin que persigue; la otra, en cambio, pone el énfasis sobre todo en la educación integral y en la consecución del máximo desarrollo personal y social por parte de los alumnos; los contenidos académicos —que también se transmiten— se convierten en uno de los medios para alcanzar este desarrollo.

De una manera excesivamente simplista, muchas veces se han presentado estas dos escuelas —estas dos maneras de enfocar la educación— como si una enseñara cosas sustantivas, las que realmente sirven para seguir estudiando y para triunfar en la vida, y la otra se empeñara, en cambio, en educar a personas y en enseñar valores y otras cosas parecidas. Si a unos padres se les pone en esta disyuntiva, es muy posible que digan: «¿Sabéis qué? Vosotros preparad a nuestro hijo para la universidad, y nosotros ya nos encargaremos de educarlo...». La disyuntiva, en todo caso, debería estar entre una escuela que sólo instruye y se despreocupa de educar (que prepara para la universidad y deja la educación en manos de los padres y, en todo caso, en las de otros agentes educativos), o bien una escuela que al mismo tiempo instruye y educa (que prepara para la universidad y colabora con los padres y otros agentes educativos en la educación del alumnado). Si a los padres se les pusiera en esta nueva disyuntiva, la mayoría estarían plenamente de acuerdo con la segunda de estas opciones.

Nos inclinaremos, u optaremos, por una u otra escuela, dependiendo —entre otras cosas— de lo que le pidamos a la escuela, según cómo la concibamos y las finalidades que le atribuyamos, tal como describiré con un cierto detalle a continuación. No obstante, creo necesario advertir que, en la práctica, más que con estas dos escuelas extremas que acabamos de mencionar, nos encontramos con una amplia gama de situaciones intermedias: unas se acercan más a un extremo —el polo de la *escuela selectiva*— y otras se hallan más próximas al extremo opuesto —el polo de la *escuela inclusiva*—.

Y permitidme aún otra precisión: lo más determinante no es que la escuela real, una escuela en concreto, esté situada más en un extremo que en otro, sino que en su conjunto tenga la voluntad de acercarse más a un

extremo que al otro. Lo importante no es tanto la situación puntual entre un polo y otro, sino la dirección hacia la que se decide que se desea avanzar: hacia una *escuela selectiva*, o bien hacia una *escuela inclusiva*.

Una educación y una escuela selectivas

Detrás de cada uno de estos dos modelos extremos de escuela hay una determinada manera de entenderla, un determinado discurso ideológico y una determinada filosofía. La narración, el discurso —y, si queréis, la filosofía— que dan sentido a una educación y a una escuela selectivas es el discurso que Neil Postman denomina como el «dios de la utilidad económica»:

La idea impulsora [de este discurso] es que la finalidad de la enseñanza es preparar a los niños para entrar, de una manera competente, en la vida económica de una comunidad. De esto podemos deducir que cualquier actividad escolar que no se proponga fomentar este objetivo se considera una futilidad o algo ornamental, es decir, una pérdida de un tiempo muy valioso (Postman, 2000, pp. 35-36).

Podemos señalar, como rasgos distintivos de esta manera de entender la educación, los siguientes:

- El objetivo de una educación selectiva no se centra sólo en que los alumnos aprendan en la escuela cuantas más cosas mejor, sino, si puede ser, en que aprendan más que los alumnos de las demás escuelas, y más que los otros alumnos de la misma escuela. En una educación selectiva se insiste en la necesidad de formar sobre todo una personalidad *hábil* —cuanto más hábil mejor, y más hábil que las demás— y *competente*, cuanto más competente mejor, y más competente que las demás.
- En una educación selectiva —que selecciona al alumnado en función de su capacidad para aprender— los saberes que se consideran más importantes tienen un carácter fundamentalmente académico, enciclopédico, y se entienden como el conjunto de conocimientos codificados y debidamente clasificados que se van acumulando a lo largo de la escolaridad.
- Lógicamente, una educación selectiva genera una escuela también selectiva, sólo *para unos cuantos*, porque no todos tenemos ni la

capacidad, ni la voluntad (las aptitudes y las actitudes) necesarias para adquirir estos conocimientos. Parte de la base de que hay alumnos que «sirven» para estudiar —y a éstos les atienden maestros y profesores «ordinarios» en escuelas «ordinarias»— y otros que «no sirven», o porque no «quieren» o porque no «pueden», para cuya atención hacen falta unos centros «especiales» y unos maestros «especiales».

- Es una escuela que se fundamenta en lo que Brown, Nietupski y Hamre-Nietuptski (1987) denominan la *lógica de la homogeneidad*, que es una de las asunciones filosóficas más concurrentes y cuestionables —según la opinión de estos autores, que comparto— en el mundo actual; según esta lógica, la homogeneidad es un objetivo generalmente positivo que, si no se puede alcanzar, al menos hay que orientarse hacia él. Estos autores se refieren a la búsqueda de una agrupación del alumnado basada en las similitudes, en la estratificación basada en las diferencias y en la realización de composiciones uniformes. En la educación especial, esta lógica ha llegado hasta extremos absurdos y se han establecido aulas especiales, centros especiales y grupos especiales para una multitud de grupos y subgrupos dependiendo del tipo de discapacidad que tengan los alumnos, sin caer en la cuenta de que «con la asunción y la creencia en las propiedades presumiblemente positivas de la lógica de la homogeneidad en los sistemas educativos, los educadores han impedido de un modo sistemático, aunque inadvertidamente, que muchos alumnos deficientes y no deficientes adquirieran las habilidades, los valores y las actitudes necesarios para funcionar en los polifacéticos e interpersonalmente complejos entornos de los adultos» (Brown, Nietupski y Hamre-Nietuptski, 1987, p. 23).
- En una escuela selectiva se mide el éxito —su eficacia y su calidad— por el número de alumnos que alcanzan la meta: los que obtienen el título, los que aprueban la selectividad, los que pueden cursar los estudios universitarios que han elegido en primera opción, los que consiguen prestigiosos puestos de trabajo, etc. Por este motivo una escuela así deja a mucha gente en la cuneta: a todos los que no sirven para estudiar y a todos los que no quieren hacerlo. Una escuela así se tiene que quitar de encima, cuanto más pronto mejor, a esos «malos» estudiantes, ya que, si no, bajarán las estadísticas, el porcentaje de éxito será menor y, en definitiva, el índice de calidad disminuirá.
- Una escuela selectiva se preocupa fundamentalmente de hallar métodos eficaces que le sirvan para lograr su fin: conseguir un índice de

éxito más alto. El mejor método es el que le permite enseñar más de cada cosa a los alumnos que previamente ha seleccionado (los que «pueden» y «quieren»), y no el que ayuda a enseñar a más alumnos hasta el máximo de lo que éstos pueden aprender, aunque no «puedan» o no «quieran» hacerlo.

- Para una educación y una escuela selectivas, la diversidad —a la que de un modo excesivamente simplista se identifica con los alumnos que no aprenden— se considera un problema para el profesorado. Por esto, desde un enfoque selectivo, la manera más rápida y eficaz —por no decir la única— de solucionar este problema consiste en «eliminar» dicha diversidad y en homogeneizar la escuela; es decir, que sólo estén los que pueden y quieren estudiar y que a los «otros» los atiendan profesores *especialistas* en centros *especiales*.

Una educación y una escuela inclusivas

Detrás de una educación y una escuela inclusivas también hay una «narración» —una filosofía— que le otorga sentido. Neil Postman la denomina la «ley de la diversidad».

La idea de la diversidad es una narración rica en torno de la cual se puede organizar la enseñanza de los niños. [...] Aquí la lección es que la igualdad es el enemigo de la vitalidad y la creatividad. Desde un punto de vista práctico, esto es algo que podemos ver en todos los campos de la actividad humana. El estancamiento se produce cuando desde fuera del sistema no llega nada nuevo ni diferente [...]. Hasta podemos decir que la igualdad no sólo es enemiga de la vitalidad, sino también de la excelencia, ya que donde hay pocas o ninguna diferencias —en la estructura genética, en la lengua, en el arte— no se pueden desarrollar criterios robustos de excelencia. Soy consciente de que algunos han llegado a la conclusión opuesta. Éstos sostienen que la diversidad en los asuntos humanos hace imposible tener un criterio porque existen demasiados puntos de vista, demasiadas tradiciones diferentes y demasiados objetivos; así, la diversidad, concluyen, nos hace a todos relativistas. [...] La diversidad no equivale a la desintegración de los criterios, no es un argumento contra los criterios y no conduce a un relativismo irresponsable y caótico. Es un argumento para el crecimiento y la maleabilidad de criterios, un crecimiento que tiene lugar a través del tiempo y el espacio, y al que le se da forma con diferencias de género, de religión y de todas las otras categorías de humanidad. Así, el relato de cómo han crecido

la lengua, el arte, la política, la ciencia y la mayoría de expresiones de la actividad humana, y de cómo se han visto vitalizados y enriquecidos a través de la mezcla de ideas diferentes, constituye una manera de organizar el aprendizaje y de dar a los niños un sentimiento de orgullo por ser humanos [...] De este modo, la ley de la diversidad nos convierte a todos en humanos inteligentes (Postman, 2000, pp. 82-87).

De acuerdo con estas ideas, y en contraposición a la educación y la escuela selectivas, esta manera inclusiva de entender la educación y la escuela tiene los siguientes rasgos distintivos:

- Una educación inclusiva tiene como objetivo que la escuela contribuya a adquirir, hasta el máximo de las posibilidades de cada uno, todas las habilidades técnicas (cómo hablar, leer, calcular, orientarse, etc.) y sociales (cómo comunicarse, respetarse, etc.) que son necesarias para *ser, vivir y convivir*. No se trata de saber más que los demás, sino de saber todo cuanto se pueda y de poner lo que se sabe junto a lo que saben los otros para así alcanzar metas comunes y transformar y mejorar la sociedad. Se trata de hacer ciudadanos competentes, pero no competitivos sino cooperativos; ciudadanos tolerantes y respetuosos con las diferencias, pero no permisivos; ciudadanos libres, críticos y responsables. En una educación inclusiva, se insiste en la necesidad de formar una personalidad *autónoma y crítica*, y no sólo *competente y hábil*.
- Una educación inclusiva necesita, lógicamente, una escuela también inclusiva, para la adquisición de una sabiduría original —de unos saberes diferentes— que Jacques Delors despliega en cuatro actividades: el *saber*, que posibilita que se «aprenda a aprender» —que enseña las habilidades que permiten usar aquello que se ha aprendido como base de un aprendizaje posterior—, con la finalidad de aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de toda la vida; el *saber hacer*, en vistas a estar en condiciones de influir sobre el propio entorno y adquirir una competencia que capacite al individuo en la tarea de afrontar las situaciones que irá encontrando a lo largo de la vida, sean cuales sean; el *saber hacer*, para contribuir a la realización personal en todas las dimensiones del ser humano, con una capacidad de autonomía y de responsabilidad personal cada vez mayor, y el *saber convivir*, para participar y cooperar con los otros en todas las actividades humanas, para llevar a cabo proyectos comunes, y prepararse para analizar y superar los conflictos. *Saber, saber hacer,*

saber ser y *saber convivir* indican la complejidad de lo que una escuela inclusiva debe contribuir a desarrollar en los alumnos, algo que va mucho más lejos de un conjunto de conocimientos académicos codificados y clasificados.

- Decimos que es una escuela inclusiva *para todos* no sólo porque todos pueden, a un nivel u otro, y todos necesitan aprender estos cuatro «saberes», sino también porque, como mínimo algunos —si no todos— de dichos saberes (el *saber ser* y el *saber convivir*, por ejemplo) sólo se pueden enseñar y aprender —practicar— en una escuela en la que cabe todo el mundo, no sólo unos cuantos. Por ejemplo, ¿cómo podremos enseñar a ser solidarios y a convivir con todas las personas en una escuela de la que se han excluido a unos cuantos? ¿Cómo podremos enseñar a respetar las diferencias —esto es lo que significa ser tolerantes— en una escuela que no admite a los «diferentes»?
- Se trata de una escuela que se fundamenta en lo que Brown, Nietupski y Hamre-Nietupski (1987) denominan la *lógica de la heterogeneidad* —opuesta a la lógica de la homogeneidad—. Dado que la naturaleza de muchos de los entornos postescolares, domésticos, laborales o recreativos de la comunidad es fundamentalmente heterogénea, la lógica de la heterogeneidad postula que, si esperamos a que los alumnos «diferentes» funcionen eficazmente en entornos comunitarios heterogéneos, es necesario que en la escuela tengan la oportunidad de llevar a cabo tantas experiencias educativas basadas en dicha heterogeneidad como sea posible. Esta lógica de la heterogeneidad lleva a la conclusión de que las personas con diferencias o disimilitudes deberían poder interactuar cuanto más mejor. Una de las manifestaciones más realistas de la lógica de la heterogeneidad es la de una escuela inclusiva en la que puedan aprender juntas, y convivir, personas con discapacidades y sin discapacidades, y en general, personas diferentes, sean cuales sean sus diferencias. De todos modos —como advierten estos mismos autores— es preciso decir y remarcar que, en algunas ocasiones seleccionadas y con finalidades específicas, atender temporalmente al alumnado en grupos homogéneos puede ser sostenible desde un punto de vista educativo, médico y social; es decir, rechazar completamente la lógica de la homogeneidad puede ser tan irracional como adoptarla ciegamente. No obstante, esta lógica, en la medida en que determina los servicios educativos provistos para los alumnos «diferentes», es por lo general negativa y hay que rechazarla a favor de la lógica de la heterogeneidad siempre que sea posible (Brown, Nietupski y Hamre-Nietupski, 1987).

- La escuela inclusiva mide el éxito —su eficacia y su calidad— por la capacidad de «añadir» algo a lo que *sabían* y a lo que *eran* los alumnos al ingresar en ella, hasta el máximo de sus capacidades y posibilidades. Lo importante es el «valor añadido» que la escuela les procura a los estudiantes, no el logro de una meta común y establecida de antemano. Una escuela así será de calidad en la medida en que sea capaz de atender a todo el mundo, sean cuales sean sus necesidades educativas, y conseguir que todos aprendan algo. Por este motivo una escuela así acoge a todos y no margina a nadie. Y ello no por una especie de extrañío paternalismo, sino porque está convencida de que todo el mundo es valioso y de que todo el mundo puede aportar cosas valiosas y útiles para la comunidad.
- La escuela inclusiva se preocupa, fundamentalmente, de encontrar métodos, estrategias y maneras de organizar la clase que le permitan atender juntos a alumnos diferentes, sin que nadie salga perjudicado, aunque no «quieran» o no «puedan» aprender. Este es el reto: encontrar métodos que permitan enseñar más cosas a más alumnos sobre los contenidos de las diferentes áreas, hasta el máximo de las posibilidades o capacidades de cada uno (no métodos que permitan enseñar más contenidos de las diferentes áreas a determinados alumnos).
- La diversidad, para una educación y una escuela inclusivas, es algo natural y enriquecedor, y por este motivo hay que encontrar la manera de atenderla de forma adecuada, potenciando las diferencias que nos hacen singulares y compensando, combatiendo o anulando, si es posible, las desigualdades. La de la diversidad no es una cuestión simple: hay más de una «diversidad». Hay una diversidad que hace que los alumnos sean simplemente diferentes y singulares, que se debe potenciar: es la diversidad, por ejemplo, que se deriva de los intereses de los alumnos o de valores culturales (todos tienen derecho a saber más música que el resto si muestran un especial interés por esta disciplina; todo el mundo tiene derecho a ser y a vivir de acuerdo con su cultura y a expresarse en su lengua, por minoritarias que éstas sean...). Sin embargo, hay una diversidad que se debe compensar y contra la que es necesario luchar: la que se deriva de las desigualdades personales y sociales, que con mucha frecuencia son injustas en relación con las oportunidades de los demás. Una escuela como ésta se preocupa más de organizar la heterogeneidad para que sea provechosa, educativamente hablando, para todo el mundo, que de homogeneizar la escuela, negando o anulando la diversidad.

El planteamiento de escuela desde un modelo inclusivo se ha visto asumido plenamente por parte de un conjunto de centros de algunos estados de Canadá y de Estados Unidos, que —tal como explican Susan Stainback y William Stainback (1999)— han llamado la atención de padres, maestros y otros miembros de la comunidad educativa en tanto ejemplos de una nueva manera de entender la educación, conocida con el nombre de *educación inclusiva*.

Susan Bray Stainback (2001*c*) define la *educación inclusiva* como el proceso por el que se ofrece a todos los niños, sin distinción de su capacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y de aprender de los compañeros, y junto con ellos, en el aula.

Y las escuelas inclusivas se basan en este principio: todos los niños y niñas, incluyendo a aquellos que tienen discapacidades más severas, deben poder ir a la escuela de su comunidad (barrio, pueblo, etc.) con la garantía de que se respetará su derecho a ser ubicados en una clase común. Se pueden tener en cuenta otras alternativas, pero sólo eventualmente, y cuando se hayan hecho todos los esfuerzos para hacer factible su atención en la clase común y siempre que dichas alternativas al alumno le reporten claramente más beneficio. «Como resultado, los estudiantes con necesidades especiales o discapacidades van a la misma escuela adonde irían si no fueran discapacitados y van a una clase común con compañeros de su edad» (Porter, 2001, p. 7).

Los pulados de la escuela inclusiva, un ideal para vivir

Ford, Davern y Schnorr (1999) señalan la existencia de una fuerte paradoja en relación con la educación que, generalmente (en sistemas educativos selectivos), recibe un alumno con discapacidades. Para proporcionarle un currículum «funcional» —que le sirva para la vida en sociedad—, se le escolariza en un entorno diferente del de los alumnos sin discapacidades, con quienes se supone que tendrá que interactuar cuando deje la escuela. ¿No sería más fácil la integración social y el trato normalizado si los escolarizáramos juntos, y si juntos aprendieran —unos de otros— lo que es fundamental para su crecimiento personal y social?

Por otro lado, la atención integrada de todos los alumnos de una misma zona en una misma escuela es la forma más eficaz, por no decir la única, de educar en todos los valores de solidaridad y cooperación

que constituyen «la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos», como proclama la UNESCO (1995, p. 60) en la denominada *Declaración de Salamanca*.

Bajo los postulados de la escuela inclusiva — y de la educación entendida desde un punto de vista inclusivo—, hay un determinado estilo de vida —un «ideal para vivir»— y una determinada manera de entender la sociedad; es decir, como una comunidad de intereses, de anhelos y de metas: un «ideal para convivir». Este «ideal para vivir y convivir» determina cómo tiene que ser, cómo tendría que ser, la escuela que lo prepara. A continuación incluimos la descripción de sus principales rasgos, explicados, en parte, a partir de lo que expone Susan Bray Stainback (2001c).

La escuela tiene que celebrar la diversidad

Para empezar, y antes que nada, en la escuela la diversidad se debe considerar como una cualidad. La visión que afirma que, en educación, las diferencias entre los individuos constituyen una dificultad y que, por tanto, tienen que reducirse o recortarse —homogeneizarse—, tiene que ser sustituida por el reconocimiento —y el convencimiento— de que las diferencias individuales —las que nos hacen singulares, no las desigualdades y las injusticias— son cualidades valiosas que es necesario capitalizar, porque en la diversidad se dan las mejores oportunidades para aprender. Y además la diversidad se tiene que celebrar de todas las maneras posibles. Se han de aprovechar todas las oportunidades que los estudiantes y el personal de la escuela en general —con diferentes características y experiencias— tienen para interactuar entre sí. La diversidad de los miembros que la conforman fortalece a la escuela y las aulas, y a todos les ofrece grandes oportunidades para aprender de esta diversidad.

Hay que poder disfrutar aprendiendo: todo el mundo tiene que encontrarse bien y seguro en la escuela

La escuela tiene que ser un lugar al que los estudiantes, los maestros y los profesores, y todos los demás miembros de la comunidad, *quieran* ir porque, por un lado, se encuentran bien en él y, por otro, se sienten seguros.

Encontrarse bien...

Cada día, el hecho de ir a la escuela debería ser —para todos los que acuden a ella, bien sea para aprender, bien para enseñar, o bien para desempeñar cualquier otra función— una satisfacción (y no una carga penosa o una amenaza), una aventura productiva en la que y de la que todos pueden aprender. Debería ser el lugar adonde van los estudiantes a trabajar juntos para aprender, ayudándose los unos a los otros y disfrutando con esta experiencia. Y debería ser el lugar al que acuden los maestros porque consideran excitante y alentador el hecho de iniciar a los alumnos en la aventura de aprender, tanto si se trata de la escuela elemental, de la primaria o de la secundaria.

En cambio, en algunos círculos relacionados con la educación se presupone que para aprender es necesario sufrir, como si el «esfuerzo» tuviera que ser necesariamente sinónimo de «sufrimiento» y el aprendizaje de verdad, el que realmente cuenta, estuviera reñido con el gozo; como si no fuera posible disfrutar aprendiendo, o aprender disfrutando. Los que piensan de este modo comparten la idea, muy frecuente entre muchas personas, de que disfrutar aprendiendo es algo propio, en todo caso, del parvulario (y por eso se valora tan poco la educación infantil...). Pero a medida que los alumnos van subiendo en el sistema educativo, para aprender más tienen que disfrutar menos. Aunque lo expresen con otras palabras —ahora se habla mucho de «la cultura del esfuerzo»—, parece que para dichas personas el lema continúa siendo el mismo: «La letra, con sangre entra». Si es así, no se dan cuenta de que el disfrute es una condición indispensable para *querer* aprender. Y como el aprendizaje es una cuestión personal —en el sentido de que nadie puede aprender por otro—, al final sólo aprende de verdad quien *quiere* hacerlo, sólo se aprende bien (otra cosa es aprenderlo mal, para olvidarlo al momento) aquello que al estudiante le proporciona alguna satisfacción y en lo que ve algún sentido, y por eso lo *quiere* aprender. Aunque no lo parezca, un alpinista puede disfrutar subiendo una montaña, aunque le cueste y le suponga un gran esfuerzo. Entonces, ¿por qué los alumnos no pueden disfrutar aprendiendo, aunque el hacerlo les cueste? Sin negar, evidentemente, el esfuerzo que conlleva cualquier aprendizaje, la escuela tendría que conseguir enseñar de manera que los alumnos se lo pasaran bien aprendiendo.

Lo que acabo de decir será más viable si, en las escuelas, no sólo el personal docente sino también los estudiantes constituyen recursos para sus compañeros y una fuente de conocimiento para quien la necesite. Todos juntos han de formar una pequeña comunidad dentro de

una comunidad más grande (un pueblo, una ciudad o una nación) y poseer los atributos positivos de una comunidad en funcionamiento. El sentido de comunidad puede transformar un colectivo de «yoes» en otro de «nosotros», y así convertirse en escuelas con un fuerte sentido de identidad y pertenencia a un lugar y a una comunidad comprometida con los valores de justicia, solidaridad y respecto hacia los demás (Stainback, 2001c).

Sentirse seguros...

En la escuela, además, los estudiantes y todo su personal tienen que poder sentirse *seguros*. Todos tienen que estar comprometidos en las actividades que en ella se llevan a cabo y deben estar dispuestos a prestar su apoyo y asistencia a aquellos que lo requieran. La ansiedad, y el miedo al fracaso, a la desolación y al ridículo —que tanto daño hacen a algunos y que dificultan y, a veces, hasta impiden el aprendizaje— son sentimientos que deberían ser fácilmente superables porque siempre se tendría que encontrar a algún estudiante o a algún otro miembro de la escuela dispuesto a ayudar y a compartir un problema, o a proporcionar apoyo moral cuando se necesite. Este tipo de apoyo no depende sólo de los recursos económicos. En la escuela cada miembro tiene la responsabilidad de prestar apoyo a los compañeros y a todo aquel que necesite que le ayuden. Con una relación así, de interdependencia positiva y de apoyo entre los miembros de la escuela, tiene que quedar claro que todo el mundo tiene algo importante que ofrecer a los demás. La responsabilidad de prestar apoyo tiene que estar compartida por todos y todos han de disponer de la asistencia de los otros cuando la necesiten. Además, todos los miembros son *dignos de consideración y estima*, porque todos son miembros valiosos de la comunidad (Stainback, 2001c). En una escuela así, es evidente que todo el mundo se sentiría seguro...

La escuela tiene que estar basada en una política de igualdad

La escuela debe tener un lugar para todos sus miembros: todo el mundo tiene que sentirse bien recibido. No debería haber condiciones o políticas que excluyeran de esta escuela a algunos miembros de la población. De hecho, no debería haber ningún lugar en el que el estatus de algunos estudiantes o de los adultos estuviera automáticamente por encima o por debajo del estatus de los demás porque tanto a unos como

a otros se les atribuyen diferentes maneras de aprender u otras características diferenciadoras, sino que se tendría que aceptar a cada miembro de la escuela en tanto miembro de pleno derecho de la comunidad escolar (Stainback, 2001c).

Esta escuela se tiene que basar en principios igualitarios, como los de la educación inclusiva —todo el mundo tiene derecho de ir a la escuela de su comunidad y a la misma clase que los compañeros de su edad—, y tiene que ofrecer una educación de calidad. Esto no significa que se deba tratar a todo el mundo de la misma manera, como si las personas no fueran diferentes, sino que se ha de tratar a todo el mundo *igual de bien*, en función precisamente de las diferencias y de lo que cada persona necesita específicamente. Por tanto, se han de tener en cuenta las necesidades educativas de todos los estudiantes y, en consecuencia, las necesidades de todos los demás miembros de la comunidad escolar (maestros y profesores, personal no docente, administradores y familiares y los adultos en general).

La escuela tiene que contar con profesores que faciliten el aprendizaje

El enseñante, en tanto fuente de conocimiento, no puede satisfacer todas las necesidades formativas de nuestra sociedad. El ritmo de los cambios que se producen a diario no permite esperar que la información que pueda facilitar el profesorado sea suficiente para permitir que los estudiantes actuales sepan todo lo que necesitan saber. Asimismo, es preciso reconocer que los estudiantes tienen naturalezas, intereses y necesidades individuales de aprendizaje muy diversos. Así pues, no se puede esperar que un profesor o una profesora conozca y satisfaga cada una de las necesidades educativas individuales de los estudiantes de su clase. Por estas razones, si queremos que la educación de los estudiantes tenga éxito, el rol tradicional del enseñante y el énfasis con que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen que cambiar. Se ha de organizar el ambiente de las clases, las experiencias de enseñanza, los recursos y los procedimientos, y las condiciones prácticas para aprender, de tal manera que los estudiantes no sólo tengan la oportunidad de satisfacer todas sus necesidades educativas, sino también la motivación necesaria. Este es el reto de los maestros y profesores. No obstante, es necesario buscar el apoyo de los padres y de los otros miembros e instituciones de la comunidad a fin de que los estu-

diantes tengan experiencias de aprendizaje dinámicas y motivadoras que respondan a sus necesidades educativas (Stainback, 2001c).

En lo que respecta a los contenidos, desde el enfoque del *aprender a aprender*, el aprendizaje de las habilidades básicas, como, por ejemplo, leer, escribir y comunicarse, constituye un aspecto crítico y muy importante, ya que se considera un medio para aprender más cosas, y no un objetivo en sí mismo. Y lo mismo debe decirse de las alternativas existentes a estas habilidades (Braille, lenguaje de signos, paneles de comunicación, etc.) para aquellos que las necesiten o puedan beneficiarse de ellas. Son una parte fundamental de su plan de estudios, y no únicamente un medio para comunicarse, sino también, y en la medida de sus posibilidades, un medio para aprender más cosas (Stainback, 2001c); es decir, son cosas que pueden proporcionarles más autonomía y, en definitiva, una mejor calidad de vida.

La escuela tiene que preparar para la cooperación y no para la competición

En la escuela, la cooperación debe estar por encima de la competición. La escuela ha de involucrar a cada uno de sus miembros no sólo para que trabaje individualmente (porque nadie tiene que hacer el trabajo de otro), y para que se responsabilice y se comprometa personalmente, sino también para que comparta y coopere con los demás; la escuela debe cuidar el afecto mutuo, la satisfacción y el éxito de todos sus miembros.

Por desgracia, muchas personas y, por tanto, muchas escuelas, no comparten esta visión. El énfasis que la sociedad actual pone en la «competición» ha llevado, en las discusiones sobre educación, a valorar la excelencia de tal manera que para alcanzarla es preciso triunfar sobre los demás. Desde bien pequeños, los niños tienen que aprender a no ser «débiles» y a no dejarse «ganar» por los demás. Con frecuencia, una docena de años de escolarización obligatoria no bastan para promover ni la generosidad, ni el compromiso respecto al bienestar de los otros. Al contrario, los estudiantes se gradúan con el convencimiento de que ser inteligente significa ser el número uno (Steinback, 2001c).

Ante esto, los equipos de trabajo cooperativo con los otros miembros de la escuela (tanto para los estudiantes como para el profesorado) no sólo constituyen una herramienta positiva para enseñar y aprender mejor, sino que también han de suponer un reto educativo, un conteni-

do más a enseñar y aprender. En la sociedad actual, y, por tanto, en la escuela, las personas somos cada vez más interdependientes y cada uno de nosotros tiene que desarrollar un papel relevante si queremos superar el gran reto que tenemos entre manos: construir un mundo más justo en el que todo el mundo pueda vivir con dignidad.

Si prestamos atención, bajo estos rasgos de la escuela inclusiva hallaremos un «ideal para vivir y convivir», unos valores que tenemos que ir descubriendo y cultivando tanto a nivel personal como social, que determinan, sin duda, la educación y la escuela que queremos para nuestros hijos. Valores como, por ejemplo, la diversidad y el respeto por las diferencias, que tienen que ir acompañados ineludiblemente por la lucha contra las desigualdades y las injusticias (la diversidad no puede constituir un valor si es fruto de la injusticia; considerarla así sería un escarnio); la solidaridad y la ayuda mutua, que tienen que generar la confianza que proporciona el hecho de percibir a los demás como una fuente de ayuda y no como competidores implacables, y que ahuyentan la ansiedad y el miedo al ridículo y al fracaso que paralizan a más de uno; la aceptación de todos en tanto miembros valiosos y apreciados de la comunidad, una aceptación que no se puede desvincular del trato justo —igual para todos— que cada uno recibe en función de lo que necesita (si no, es mera palabrería); la responsabilidad de cada miembro de la comunidad, que tiene que conseguir que esta comunidad sea corresponsable de la educación de los niños y los jóvenes, en vistas a que a su vez ellos contribuyan a la educación de las generaciones futuras; la cooperación, que quiere decir poner todo cuanto uno es y sabe junto a lo que son y saben los otros al servicio del bien común, y que, por tanto, no tiene sentido si no va acompañada de la generosidad y del compromiso en lo referente al bienestar de la comunidad.

Enseñar todo esto en la escuela, y posibilitar que los niños y las niñas lo vivan, es, antes que nada, enseñar una manera de vivir. Y en última instancia esto es lo que debe hacer la escuela. Y esto es, sin duda, lo que quiere hacer la escuela inclusiva.

Sin embargo, todo el mundo sabe —y yo también— que una escuela así es un sueño, una utopía. Pero un sueño hacia el que podemos tender, un sueño que puede ir convirtiéndose en realidad, sencillamente porque en algún lugar ya ha dejado de serlo... Stainback y Stainback (1999) nos presentan un cúmulo de ideas prácticas lo suficientemente experimentadas y contrastadas como para hacer posible una educación

inclusiva, y Gordon L. Porter (2001) nos muestra los elementos críticos para avanzar hacia escuelas inclusivas, a partir de la experiencia que él mismo viene promoviendo desde hace quince años en un distrito escolar de la provincia canadiense de New Brunswick, con 14 escuelas y unos 5.000 estudiantes en un área de 7.200 km².

Por este motivo, y precisamente porque es fácil que esta visión de la escuela ideal pueda ser tildada de utópica, la propia Susan Bray Stainback acababa una ponencia que presentó en la Universidad de Vic (Barcelona) en febrero de 2001 con estas palabras:

La percepción de un sistema educativo ideal en el que todos los niños y los adultos trabajen juntos en una comunidad armónica, productiva y feliz es un sueño que algunos pueden pensar que nunca será realidad. Pero a pesar de ello nosotros no podemos caer en un pensamiento tan negativo. En vez de esto tenemos que mantener los ideales por los que luchamos, y no podemos perder el camino para mejorar no sólo la educación, sino la sociedad en general. Nuestra labor en tanto educadores consiste en esforzarnos por un ideal, en vez de aceptar simplemente las condiciones y los métodos menos deseables que constituyen el *statu quo*. Si la educación y nuestra sociedad tienen que seguir avanzando, aunque esto no sea fácil de conseguir, necesitamos trabajar para hacer que este ideal sea una realidad.

[...] Una educadora contemporánea, de Toronto, Ontario (Canadá) tenía una visión similar, cuando dijo: «La educación que demos a los estudiantes mañana no puede ser mejor que la que soñemos hoy» (S.B. Stainback, 2001b, p. 21).

Repito esta última frase, para resaltarla: «La educación que demos a los estudiantes mañana no puede ser mejor que la que soñemos hoy». Soñemos, pues; no tengamos miedo a hacerlo. También parecía un sueño, una utopía, para la clase trabajadora de finales del siglo XIX una jornada laboral de cuarenta horas semanales y las vacaciones pagadas... ¡Y bien que se llegó a conseguirlo más adelante, gracias al hecho de que algunos confiaron en que aquel sueño sería, tarde o temprano, una realidad consolidada y lucharon para que lo fuera!

Pero para que esta escuela ideal sea una realidad y para que este sueño de escuela sea una realidad cada vez más consolidada se han de dar una serie de condiciones. A continuación las veremos y concretaremos un poco.