

UN PROYECTO DE VOZ Y DIFERENCIA PARA LA INCLUSION EDUCATIVA

M^a José Navarro Montaña

Universidad de Sevilla

maripe@us.es

RESUMEN

En este trabajo realizamos un análisis teórico sobre distintas concepciones del currículum. Nos referimos al currículum inclusivo, democrático e intercultural por entender que las ideas que los definen, son parte integrante del currículum oculto que impregna la vida cotidiana de los centros educativos, y que incide en los procesos de inclusión educativa.

En el marco de la educación inclusiva, es donde se han de crear proyectos que acojan las distintas voces y sus diferencias en los que todos/as los/as estudiantes se sientan representados.

UN PROYECTO DE VOZ Y DIFERENCIA PARA LA INCLUSION EDUCATIVA

M^a José Navarro Montaña

Universidad de Sevilla

maripe@us.es

1. CURRÍCULO INCLUSIVO, DEMOCRÁTICO E INTERCULTURAL

El currículum escolar tiene que orientarse hacia la inclusión de todos/as los/as estudiantes en un ambiente de aprendizaje sin restricciones. Es necesario conocer los intereses y las culturas de los otros, por lo que el currículum tiene que ser cuestionado y contemplar planteamientos curriculares integradores. El *currículum inclusivo* al que ya se han referido autores como Blackburn (1984, ob. cit. por Connell, 1999: 68) y colaboradores en los años ochenta, se apoya en la idea de desarrollar un currículum “diverso” en el que todos/as los/as estudiantes tengan cabida, y en el que las ideas sobre igualdad de oportunidades adquieren todo el significado, aunque si la igualdad no es estática sino que se produce con mayor o menor intensidad según cada caso y cada situación educativa, los efectos educativos de ésta han de analizarse desde su trayectoria y por sus implicaciones a lo largo del tiempo. Connell, (1999: 70), se ha referido a los principios de *justicia curricular*, que constituyen una base sobre la que analizar los aspectos del currículum que son socialmente injustos:

- 1. El principio de los intereses de los menos favorecidos es negado por cualquier práctica curricular que confirme o justifique su situación de desventaja.*
- 2. Se niega el principio de la ciudadanía cuando el currículum incluye prácticas que permiten a algunos grupos tener una mayor participación que otros en la toma de decisiones.*
- 3. Se niega el principio de producción histórica de la igualdad cuando se obstaculiza el cambio en esa dirección.*

Justificar la situación de desventaja de algunos/as estudiantes o bien la remisión de éstos a programas especiales, desconsiderar sus intereses y la falta de participación de estos grupos en la toma de decisiones, obstaculiza y distorsiona los planteamientos sobre los que se apoya el currículum inclusivo y reproduce situaciones educativas diferenciadoras. El currículum y la pedagogía, para ser justos, han de ser capaces de responder a las diversas capacidades, motivaciones e intereses del alumnado. Gimeno (1993: 30-31) refiriéndose a la reconstrucción del conocimiento y la experiencia, afirma que sólo la escuela puede realizar esta función, cuando dice que la escuela comprensiva, apoyándose en la lógica de la diversidad, debe empezar por diagnosticar *las preconcepciones e intereses con que los individuos y los grupos de alumnos/as interpretan la realidad y deciden su práctica*. Paralelamente, la escuela ha de ofrecer a todos/as los/as estudiantes el conocimiento público, como una herramienta inestimable desde la que realizar el análisis individual, donde cada uno, de forma autónoma construya sus propias percepciones. Las escuelas inclusivas han de orientar sus discursos hacia construcciones y reconstrucciones continuas de la propia realidad, basando sus prácticas en la tolerancia y el respeto al otro, tomando en consideración las perspectivas de clase social, género, sexualidad, etnia y nacionalidad. Para ello es necesario poner en práctica aquellas políticas culturales y educativas que reconozcan las identidades de todos los grupos sociales y eviten la discriminación de algunos. Estas ideas han de ser la base sobre la que desarrollar prácticas educativas inclusivas y donde las vivencias diarias de los centros educativos, que los diferencia, los hace particulares, y los define, configura en cada uno de ellos un *currículum oculto* que impregna todas sus actuaciones. Jordan se ha referido a este currículum cuando dice:

Junto al currículum explícito, intencionalmente planificado y evaluado, existe otro más profundo, que actúa de modo latente y da lugar a aprendizajes diversos a través de las vivencias cotidianas, normalmente de forma inconsciente y poco sujeto a la reflexión del profesorado.

Jordan (1996: 64)

Este currículum se configura con las experiencias educativas que la propia cultura del centro, de forma implícita o explícita, ofrece a los/as estudiantes, que en definitiva son vivencias acontecidas en el centro a lo largo de cada jornada escolar. El currículum oculto, que actúa de forma solapada, está muy vinculado a las actitudes y el

comportamiento y tiene importantes implicaciones para la educación inclusiva, por dos razones que entendemos fundamentales:

-En primer lugar, está destacar la necesidad de proporcionar un clima educativo realmente inclusivo.

-En segundo lugar, está la necesidad de reflexionar sobre aquellos procesos, tanto formales como informales, subyacentes a las prácticas escolares, que pueden promover u obstaculizar la inclusión de algunos/as estudiantes.

Partiendo de éstas ideas y considerando que las escuelas han de ser lugares en los que se ensaye la democracia, en las aulas se ha de facilitar la comprensión y el entendimiento, aunque es igualmente importante que la enseñanza esté bien informada y el profesorado tenga la mente abierta a la posibilidad, y a veces incluso a la conveniencia, de un razonable desacuerdo acerca del valor de las diversas creencias y prácticas. El *currículum democrático* ha de tener significado tanto para estudiantes como para el profesorado, y su desarrollo tiene que originar modificaciones en la vida educativa y social. En relación con las ideas sobre democracia es necesario tener en cuenta algunas consideraciones: En primer lugar, que la democracia ha tenido múltiples significados en la sociedad más amplia, también su interpretación respecto a las escuelas es ambigua. En segundo lugar, la democracia es un concepto dinámico que requiere un examen continuo a la luz de los tiempos cambiantes (Apple y Beane, 2000: 42-43).

La vida cotidiana de las escuelas se define según tradiciones y estructuras muy arraigadas en los centros educativos que, en muchos casos, se han ido institucionalizando a lo largo del tiempo, y pueden ser consideradas parte del currículum oculto, por medio del cual las personas aprenden lecciones significativas sobre la justicia, el poder, la dignidad y el valor propio. Democratizar estas *estructuras* y *procesos* es esencial para nuestras escuelas. Asimismo, una versión más amplia y completa ha de incluir también el trabajo sobre el currículum: *un currículum democrático subraya el acceso de una gran variedad de información y el derecho de los que tienen distinta opinión a que se oigan sus puntos de vista* (Apple y Beane, 2000: 30). Los educadores comprometidos con un currículum participativo, comprenden que el conocimiento se construye socialmente desde valores determinados, y con intereses y sesgos concretos. Cuando el abanico de conocimientos que la escuela presenta se reduce al “conocimiento oficial” o de la posición social que la cultura dominante produce y apoya, además de que el conocimiento se transmite como verdad absoluta, se silencian

las voces de los que están fuera de ella. En el currículum democrático, los jóvenes aprenden a ser “interpretes críticos” de su sociedad:

...en un currículum planificado se incorpora siempre, (...) la construcción que alguien hace de lo que es importante saber y de cómo utilizarse (...). Sin embargo (...) un currículum democrático trata de ir más allá de la “tradición selectiva” del conocimiento y los significados apoyados por la cultura dominante, hacia una gama más amplia de opiniones y voces. (Williams, 1961 y Apple, 1990, cit. por Apple y Beane, 2000: 34).

El currículum democrático lleva implícito el conflicto y el debate, ya que la posibilidad de escuchar a una amplia gama de voces, en ocasiones, se ha entendido como una amenaza a la cultura dominante que apoya el currículum planificado, por ofrecer interpretaciones de los contenidos, desde una perspectiva muy distinta. La organización del currículum en torno a los problemas y cuestiones sociales principales es una, *medida que también entra en conflicto con la versión esterilizada del conocimiento y la destreza que forma parte del enfoque de “alta cultura” del currículum de materias separadas y centrado en disciplinas (Apple y Beane, 2000: 36).* La organización del currículum tiene importantes implicaciones para la práctica, donde la interpretación democrática de la igualdad de oportunidades educativas requiere, que todos/as los/as estudiantes aprendan lo suficiente como para participar efectivamente en el proceso democrático. Para Guttman (2001: 210) *los estándares democráticos no requieren que ni los “aportes” ni los “productos” de la educación se equilibren, ya que no es necesario gastar la misma cantidad de dinero en la educación de cada estudiante, ni tampoco se pretende que los resultados educativos sean iguales.* Por lo tanto, una educación en línea con la participación democrática tiene que ir evolucionando a lo largo del tiempo, del mismo modo que evolucionan las sociedades democráticas, aunque esto no debe impedir lo que el estándar democrático exige a nuestra sociedad. Cartledge et. al. (2000) se refieren a la necesidad de anticiparse a las diferencias como consecuencia de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, para lo que proponen promover la *competencia cultural* entre los/as estudiantes para evitar posibles fracasos educativos. En ocasiones, éstos se producen porque el profesorado y los/as estudiantes no reconocen

sus características culturales, sociales o lingüísticas, lo que además puede originar dificultades para la convivencia.

Para Bueno (2001: 51), la educación intercultural es una *realidad polisémica*, el autor citando a McCarty (1993: 295) dice: La **educación intercultural** representa un esfuerzo para reconocer la diversidad cultural existente en el currículum y, en última instancia, también debe ser una propuesta de política educativa. *El multiculturalismo representa la oportunidad de establecer un debate crítico sobre la educación, ya que desarrolla otro tipo de discurso que obliga a conectar y a pensar los temas educativos desde el punto de vista social.* La educación intercultural, puede ser interpretada de múltiples formas que pueden diferenciarse unas de otras e incluso contraponerse, debido, posiblemente, a la complejidad de los términos educación y cultura. Por otra parte, Guttman (2001) preocupada por encontrar respuestas al multiculturalismo, entiende que el objetivo básico para cualquier ideal democrático es manifestar y cultivar el respeto mutuo entre los individuos como ciudadanos/as libres e iguales. Por lo que una educación democrática, exige respuestas diversas. El multiculturalismo hace referencia a una sociedad que contiene gran cantidad de culturas y subculturas, que inciden unas sobre otras en la medida en que los individuos interaccionan. La mayoría de las personas son multiculturales, ya que las identidades individuales ponen de manifiesto la diversidad existente y la interacción entre culturas:

Esto no significa que cualquier individuo esté completamente constituido por siquiera una combinación de identidades culturales. La gente construye sus identidades de forma creativa, pero no a partir de cero. Lo hace sobre la base de recursos culturales en continuo cambio e interacción (Guttman 2001: 371).

Apoyar la diversidad cultural, concebida como un elemento que promueve la innovación, implicando a los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa en el proceso educativo, ha de ser el objetivo de las políticas educativas que apuesten por el desarrollo de programas a través del Proyecto Educativo de Centro, la Formación del Profesorado y la Reconstrucción del Currículum, evitándose programas de enfoque compensatorio, programas de enfoque integrador, y programas de enfoque intercultural caracterizados por la diferenciación. En este sentido y considerando la diversidad de estudiantes, la política multicultural antirracista es importante no sólo para conseguir las

metas educativas a largo plazo, sino también para nuestra supervivencia inmediata como comunidad de personas en situación de aprendizaje (Apple y Beane, 2000: 108). Debido a ello, en el centro educativo multicultural el currículum ha de responder a unos criterios epistemológicos, sociológicos y pedagógicos (Jordan, 1996) previamente establecidos y consensuados en el claustro de profesores y profesoras. Asimismo, uno de los principales requisitos de la educación intercultural es diseñar materiales de enseñanza – aprendizaje capaces de responder a los objetivos que esta se plantea, ya que los materiales educativos existentes han sido elaborados, en la mayoría de los casos, desde una perspectiva monocultural. En definitiva, para trabajar los objetivos educativos en línea con los valores interculturales, es necesario desarrollar materiales que permitan a los/as estudiantes: Comprender y respetar las características de otras culturas, reconociendo su valor como forma de adaptación a contextos que generalmente también han sido diferentes. Desarrollar una identidad basada en la tolerancia y el respeto a los derechos humanos, dentro de los cuales debe incluirse el respeto a la diversidad cultural (Díaz – Aguado, 1996: 183).

El currículum inclusivo, democrático e intercultural tiene que insertarse en un proyecto educativo capaz de dar cabida a todos/as los/as estudiantes con sus diferencias, y cuyo objetivo principal sea la inclusión educativa.

2. UN PROYECTO DE VOZ Y DIFERENCIA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Un proyecto educativo cuya finalidad principal sea la inclusión, requiere que el profesorado desarrolle un pensamiento crítico y autónomo que le permita adoptar posicionamientos libres, actuando con autonomía y responsabilidad. Es necesario que el profesorado sea capaz de interpretar la cultura y que ésta sea la base sobre la que desarrollar una política de identidad, comunidad y pedagogía. En este contexto, la cultura no es considerada como monolítica o invariable, sino como un *emplazamiento de los límites múltiples y heterogéneos donde las distintas historias, lenguajes, experiencias y voces se entremezclan con distintas relaciones de poder y privilegio* (Giroux y Flecha, 1992: 153). El profesorado tiene que proporcionar a los/las estudiantes las condiciones adecuadas para que éstos puedan expresarse con autonomía, basando sus discursos en argumentos que no tienen porque coincidir con posiciones aceptadas mayoritariamente, ni tampoco con imposiciones desde fuera. Esto implica, no

sólo oír las voces de aquellos/as estudiantes a los que tradicionalmente se les ha mantenido en silencio, sino que también significa escuchar a todos/as los/as estudiantes y aceptar las implicaciones de sus discursos. Para ello, el profesorado ha de proporcionar a los/as estudiantes espacios en los que éstos tengan la posibilidad de ir más allá de sus propias ideas, cuestionándolas y ampliándolas, de ponerse en el lugar del otro y tratar de comprenderlo. Estas experiencias, se inscriben y analizan en el seno de un discurso más amplio caracterizado por voces diferentes, que configuren un todo aceptado y respetado. La educación inclusiva se inscribe en un discurso que ha de originar un *proyecto de voz y diferencia* en el que todos los grupos e individuos estén representados con independencia de su identidad y procedencia. Los/as estudiantes, han de tener la oportunidad de participar en situaciones en las que se aborden cuestiones relacionadas con los modos en los que la cultura, establece límites que dan lugar a desigualdad y exclusión, esto apunta a la necesidad de que el profesorado considere detenidamente cómo las experiencias educativas segregadoras originan formas de oposición que pueden ocasionar exclusiones.

En el desarrollo de una educación sin exclusiones, adquieren especial relevancia las concepciones del profesorado para sentar las bases sobre las que desarrollar una educación para la inclusión caracterizada por *un esfuerzo continuo por crear nuevos espacios de discurso, para reescribir narrativas culturales y para definir los términos de otra perspectiva; un enfoque “desde otro lugar”* (Teresa de Lauretis, 1987: 25, cit. por Giroux y Flecha, 1992). La pedagogía de los límites se reafirma, abordando desde un punto de vista crítico, el conocimiento y la experiencia de las voces mediante las cuales los/as estudiantes construyen *identidades sociales*. Por todo ello, es indispensable reconsiderar las voces tanto individuales como colectivas, con las que los/as estudiantes se identifican. Es necesario, el abordaje de una pedagogía capaz de sustituir el lenguaje intolerante, por un lenguaje que permita a los/as estudiantes expresarse desde sus propias experiencias, a la vez que desafíen los fundamentos sobre los que se construye y legitima el conocimiento. Además, el concepto de pedagogía de los límites sugiere no limitarse únicamente a abrir diversas historias y espacios culturales a los/as estudiantes, sino que también *implica comprender lo frágil que es la identidad cuando atraviesa zonas fronterizas entrecruzadas con una variedad de lenguajes, experiencias y voces* (156). Estas zonas fronterizas pedagógicas en las que confluyen distintas culturas, experiencias e identidades, consolidan la importancia de una perspectiva multicéntrica, que permita a los/as estudiantes reconocer y analizar cómo las diferencias dentro y entre

los distintos grupos, pueden ampliar el potencial de la vida humana y de las posibilidades democráticas.

El profesorado tiene una función esencial en el desarrollo de una educación sin exclusiones, ya que si son capaces de escuchar críticamente las voces de los/as estudiantes, ellos mismos están traspasando los límites al permitir no sólo poner las distintas narrativas a su disposición y a la de los/as estudiantes, sino también para *legitimar la diferencia como condición básica para la comprensión de los límites de los conocimientos de uno mismo* (Giroux y Flecha; 1992: 157). La educación para la inclusión, tiene que conceder voz a aquellos grupos sociales cuyas culturas han sido ignoradas, ocultadas y marginadas desde las culturas mayoritarias, ofreciendo al profesorado la oportunidad de compartir sus perspectivas y a contrastarlas con las de otros profesionales, para desde éstas adoptar un discurso más amplio y democrático. No obstante, para que la educación inclusiva sea tenida en cuenta es necesario atacar la raíz del problema *el currículum y los valores que lo apuntalan* ya que es a través de éste *como las políticas pueden ejercer el control, imponiendo diferentes ideologías, valores, necesidades y prioridades* (Vlachou 1999: 59). Asimismo, no es suficiente que el profesorado se limite a aceptar las experiencias de los/as estudiantes, aceptar sin más sus voces implicaría caer en el peligro de idealizarlos y romantizarlos:

...los educadores deben reconocer la importancia de desarrollar una teoría sobre el discurso minoritario que no sólo explore los puntos fuertes y débiles, las afirmaciones y negaciones propias de las posiciones como sujetos de los grupos subordinados, sino que también “suponga perfilar nuestras solidaridades en la forma de similitudes entre los modos de represión y modos de lucha que todas las minorías experimentan de forma independiente, y que experimentan, precisamente, como minorías”

(JanMohamed & Lloyd, 1987, cit. por Giroux y Flecha, 1992: 158)

La institución escolar adquiere un papel relevante ya que en ella se encuentran reflejados los valores sociales, al mismo tiempo que ha de ser capaz de transmitir a los/as estudiantes valores coherentes con las ideas sobre la democracia, tolerancia y el respeto mutuo. La escuela inclusiva tiene que ser capaz de reformular estas creencias y valores culturales para adaptarlos a las nuevas realidades y de entusiasmar e integrar las energías y capacidades de la comunidad educativa, *capaz de colaborar en la creación*

de un modelo social humano donde quepan todos socialmente (Mardones, 1998: 26, cit. por Torres, 2001: 121). Aunque estas reformulaciones pueden originar diversidad de respuestas por parte de la ciudadanía, que en ocasiones, piensa que son las instituciones educativas las responsables de la educación de las nuevas generaciones, olvidando el papel de la familia y del propio Gobierno como responsable de las políticas educativas, desde las que es necesario fomentar una capacidad de análisis desde la que criticar la realidad y asumir la responsabilidad de mejorarla.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (comps.) (2000): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata (3ª edición)
- BUENO, J.J (2001): Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con el contexto cultural. En F. Salvador (dir.): *Enciclopedia Psopedagógica de necesidades educativas especiales*. Vol II. Archidona (Málaga): Algibe, p. 509-530
- CARTLEDGE, G. et. al. (2000): Anticipating Differences-celebrating Strengths *Teaching Exceptional Children*, 23, 3, p. 30-37
- CONNELL, R. W. (1999): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata (2ª edición)
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1996): *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide
- Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación, 11 de marzo, 2002
- GIMENO, J. (1993): Diseño del curriculum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores. En J. Gimeno y A. Pérez: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- GIROUX, H.A. y FLECHA, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure
- GUTTMAN, A. (2001): *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós
- JORDAN, J.A. (1996): *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC
- VLACHOU, A.D. (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.