

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación 9

Eje Temático 1.

Políticas socioeducativas inclusivas
y formación del profesorado 13

Eje Temático 2.

Prácticas innovadoras inclusivas en
Educación Infantil y Primaria 503

Eje Temático 3.

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,
Formación Profesional y otras enseñanzas 1399

Eje Temático 4.

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad 1807

Eje Temático 5

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social 2325

Eje Temático 6.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral 2611

REVISIÓN Y PROPUESTAS DE MODELOS EDUCATIVOS PARA LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL

Mancila, Iulia

¹ Universidad de Málaga, España
e-mail: imancil@uma.es, España

Resumen. En todos los periodos de crisis, perplejidad e incertidumbre, como el que nos ha tocado vivir en los últimos años, se invoca la esperanza, como una vía para aunar esfuerzos, encontrar nuevas energías creativas hacia un nuevo reto de la humanidad. En la agenda de la comunidad educativa internacional, las ecuaciones escuela pública-justicia social y equidad-democracia, representan un reto común de todos los países aún por definir en sus reformas educativas, de investigación y de convivencia ciudadana en general.

En este trabajo, analizaremos la relación entre la escuela y la heterogeneidad del alumnado con especial énfasis en los diferentes modelos educativos que atienden a la diversidad sociocultural. Nuestra intención es poner de manifiesto las características, las limitaciones y los aciertos de estos modelos en un diálogo continuo con algunos constructos teóricos vigentes como el concepto de interculturalidad, la inclusión socioeducativa o la justicia social, con la intención de ahondar en la reflexión tan necesaria hoy día acerca de la tarea de redefinir el papel de la escuela en una sociedad cambiante, plural y globalizada como la nuestra.

Palabras clave: interculturalidad, equidad, justicia social, modelos educativos, inclusión



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Hoy, más que nunca, la función social y ética de la escuela está puesta a prueba por una multitud de factores entre los cuales podemos mencionar la diversidad sociocultural de la sociedad española cada vez más plural. El tema de la diversidad sociocultural en relación a la educación y la escuela suscita polémicas y debates arduos. Es una relación tensa ya que el reto consiste en cambiar un modelo tradicional, homogeneizador por un modelo que pueda dar respuestas a las necesidades actuales de un mundo globalizado y en continuo cambio.

La cuestión que se plantea es si queremos una sociedad excluyente con un modelo social y cultural cerrado o queremos una sociedad inclusiva donde todos los ciudadanos puedan participar en la construcción de ella. Además, como nos recuerda Angulo Rasco (2009) se hace necesaria una de las preguntas fundamentales en relación a cualquier modelo educativo, acerca del cual todos los profesionales de la educación deberían reflexionar: “¿qué cultura queremos enseñar a las nuevas generaciones?” (p. 24); ¿qué modelos de convivencia queremos construir para los futuros ciudadanos de este país?

Las posibles respuestas a esta pregunta requieren un análisis pormenorizado de los modelos y las prácticas educativas que atienden a la heterogeneidad y diversidad del alumnado, así como de los sustentos teóricos, éticos y políticos que perfilan dichos modelos y discursos.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Sobre el multiculturalismo, la diversidad y la justicia social no hay una sola posición teórica, o significado comúnmente aceptado ya que, según contexto, puede hacer referencia a varios horizontes interpretativos. No obstante, a pesar de las polémicas y varias aceptaciones del término, tal como plantean Kincheloe & Steinberg (1999) entendemos que “el multiculturalismo representa el modo de vida occidental de fin de siglo: vivimos en una sociedad multicultural. Podemos responder a esta realidad de forma diferente pero cualquiera que sea el modo que escojamos para hacerlo, la realidad permanecerá” (p. 26). Estos autores reconocen cinco tipos de multiculturalismo que definen formas diferentes en las que se reacciona ante esta realidad (el multiculturalismo conservador, el liberal, el pluralista, el de izquierdas y el teórico).

El multiculturalismo conservador afirma la supremacía de la cultura occidental, patriarcal, etnocentrista, asimilacionista que promueve la idea de una sola identidad, con unos valores, tradiciones, modos de ser claramente delimitados. (Kincheloe & Steinberg, 1999)

En el multiculturalismo liberal, según estos autores, “la meta asimilacionista aparece inalterada”(ibídem, p.38) ya que no se aborda la cuestión de la desigualdad en base a raza, etnia, clase, género, cuyos efectos perniciosos quedan intactos e invisibles.

El multiculturalismo liberal se basa en la libertad individual de elegir, como forma de autonomía personal, celebrando la diversidad cultural y los derechos de las minorías nacionales y los grupos étnicos a elegir en función de sus culturas, idiomas e historias.

Muy cerca de esta modalidad está el multiculturalismo pluralista que aboga por la celebración de la diversidad y la igualdad de oportunidades, pero siempre desde una descontextualización sociopolítica, sirviendo al *statu quo* de los intereses dominantes y a mantener la desigualdad (Kincheloe & Steinberg, *ibídem*).

Otra versión del multiculturalismo es el multiculturalismo esencialista de izquierdas que “a menudo asocia la diferencia con un pasado histórico de autenticidad cultural en el que se desarrolló la esencia de una determinada identidad” (Kincheloe & Steinberg, *ibídem*, p.45) obviando la complejidad de las relaciones identitarias y culturales y centrándose solamente en una forma de opresión y limitando, por lo tanto, el avance en las políticas de la justicia social.

La última dimensión que presentan los autores es el multiculturalismo teórico desde la perspectiva crítica que pretende promover un análisis de las diferencias tanto dentro de un grupo, como en relación a otros grupos y contextualizar lo que causa las desigualdades para entender “la diversidad desde las diferencias de poder ...dentro de un marco de un interés más alto por la justicia social”(Kincheloe & Steinberg, *ibídem*,p.51)

Sus correspondencias en el campo educativo se analizarán más adelante en este trabajo. Numerosos autores se han dedicado a analizar la relación entre la escuela y la heterogeneidad del alumnado y han propuesto modelos educativos que van en un continuo desde la segregación hasta llegar a la propuesta de la inclusión y la justicia social. Para ello, nos vamos a detener en explicar brevemente estos modelos, de la mano de Ríos Rojas y Ruíz Fajardo (2008) y Torres Santomé (2008) entre otros.

El modelo segregador

El modelo segregador agrupa al alumnado según sus capacidades, raza, etnia, clase, sexo o variedad lingüística en aulas o escuelas separadas o, incluso, sistemas educativos paralelos y enfrentados. Así mismo podemos nombrar varias medidas paralelas de escolarización muy controvertidas por su carácter claramente discriminatorio como el modelo de “Escuelas Puente” que funcionó hasta el año 1986 y que segregaba por razón de etnia al alumnado gitano. (Torres Santomé, 2008).

En relación a los alumnos y alumnas inmigrantes este modelo promueve medidas que les separa de sus coetáneos españoles en aulas específicas con el fin de que aprendan el idioma vehicular para luego insertarse en aulas ordinarias. (El enfoque compensatorio- que desde una perspectiva del déficit (cultural) del alumno y de su familia – necesita de medidas pedagógicas que compensen tal déficit). Este modelo se ha concretado en varios programas de atención a la diversidad cultural en todo el país como las denominadas “Aulas ATAL: Atención Temporal de Adaptación Lingüística”



en Andalucía o las “Aulas de Enlace” en la Comunidad de Madrid por nombrar algunas, cuyos supuestamente beneficios han sido criticados ya por numerosos autores, quienes ponen de manifiesto el carácter claramente racista e clasista de dichos modelos. (Franzé, 2002; Torres Santomé, 2008). Estos modelos promueven una escolarización del alumnado fuera del aula ordinaria, una escolarización que más que promover la “integración socio educativa y lingüística” de dicho alumnado representa una clara limitación, una imposición y un abuso ya que se promueve y alienta la estigmatización, alienación social del alumnado inmigrante (en su condición de extraño: el Otro), la estigmatización y transformación de los centros educativos en “guetos” y la vulneración del principio de oportunidades equivalentes y justicia en la que se fundamenta la escuela pública, generando más desigualdad y “exclusión interna” (Young, 2011).

El modelo asimilacionista

El modelo asimilacionista concibe una misma escuela para todos, en donde el currículum, los materiales escolares, las formas de organización de la enseñanza y la evaluación son impuestos por la sociedad dominante y única legítima. De esta forma, se invisibilizan las diferencias (de género, raza/etnia, clase, diversas capacidades, medio rural/urbano, religión) y se mantiene la desigualdad; “todos somos iguales, siempre y cuando los que son diferentes se adapten a lo establecido”. Y ¿qué es lo establecido? Siguiendo a Torres Santomé (2008), quien ha hecho un análisis pormenorizado de la cultura escolar, el currículum y las diferentes estrategias pedagógicas que se adscriben a este modelo, podemos decir que lo establecido se refiere a una “filosofía de fondo que considera que en el mundo sólo existen hombres de raza blanca, de edad adulta, que viven en ciudades, están trabajando, son católicos, de clase media, heterosexuales, personas delgadas, sanas y robustas...” (p. 91). Es decir, una concepción hegemónica derivada de la dominación histórica de la religión católica en el modelo de escuela y de sociedad que es (aún) sostenida por los intereses neoliberales más conservadores.

El modelo pluralista

El modelo pluralista incluye la educación multicultural e intercultural. En la educación multicultural de influencia anglosajona se promueve la sensibilización cultural con la diversidad, pero siempre primará la estructura y las normas del grupo sociocultural mayoritario o dominante. La idea principal es que todos somos diferentes y se intentan representar (aunque sea de manera puntual celebratoria, ritualizada) a las culturas con mayor peso en la sociedad, sobre todo a través de sus rasgos más visibles y diferenciales (gastronomía, manifestaciones artísticas, música, costumbres más tipificadas) en una especie de “currículum de turistas” como lo ha denominado el autor Torres Santomé (ibídem). De este modo, se intenta complementar los contenidos de la cultura dominante, pero no se promueve la reflexión crítica acerca de la situación de las culturas minoritarias y la creación de una

verdadera comunidad de convivencia e interacción.

También, encontramos en este modelo los programas de las clases de lengua y cultura de origen que, a mi juicio, a pesar de que, en un inicio, se han propuesto como una medida de cultivar la idiosincrasia cultural del alumnado de padres inmigrantes, tiene unos efectos secundarios que no hay que desdeñar: estas medidas se acercan al multiculturalismo liberal que en su ideología de base promueve la celebración de la diversidad cultural sin apenas modificar la estructura social dominante, lo que mantiene las culturas minoritarias en una posición de inferioridad. Además, estos programas aíslan el alumnado de padres inmigrantes de la interacción y el diálogo con otros grupos y especialmente con el grupo mayoritario.

En cuanto a la educación intercultural encontramos, tantos significados, como autores o escuelas, sin llegar a una definición común que se traduce en prácticas educativas “interculturales” muy dispares para atender mejor la diversidad de todos los niños y las niñas en la escuela. Hay quienes conciben *la educación intercultural* solamente de manera alternativa, puntual o desde una perspectiva de relativismo cultural que promueve la interacción entre culturas y la identidad fluida, sin entrar en el análisis de las relaciones estructurales de poder y las asimetrías sociales que generan desigualdad, discriminación y exclusión social. Las prácticas educativas que suelen llamarse indistintamente “multiculturales o interculturales” (a pesar de una cantidad profusa de materiales informativos, cursos, programas de formación y desarrollo profesional, mesas redondas, seminarios, congresos) ya han sido reseñadas por sus efectos perversos de “desconexión, paternalismo, tergiversación, naturalización, relativismo moral” (Torres Santomé, *ibídem*) en actividades y estrategias curriculares que pueden encontrarse en un continuo culturalista que promueve una educación acrítica y una visión celebratoria y descontextualizada de la diversidad cultural y de las “culturas minoritarias”, invisibilizando los conflictos de poder en la que están inmersas.

Educación para la justicia social y la equidad

Desde una perspectiva crítica, la educación intercultural es una educación que no se focaliza en las diferencias, sino que es “un proyecto transformativo” (Banks, 1989), una educación que promueve la *justicia social y la equidad*, lucha en contra de los prejuicios, implica una educación antirracista, para toda la sociedad (Nieto, 2000; Torres Santomé, 2008, 2011).

En este sentido la encontramos definida por Aguado (1996) cuando habla de: un enfoque educativo [...] dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo” (p. 40) al que añadimos: con el último fin de promover la justicia social y la equidad.

Desde esta perspectiva se propone la transformación de todos y todas las participantes de la escuela y de la escuela misma: desde la organización del centro, hasta la modificación de los contenidos curriculares, para que estos sean verdaderamente inclusivos y democráticos. En sus prácticas emplea estrategias



pedagógicas justas con el fin de reconocer y valorar la diferencia de cada individuo y la riqueza que eso aporta al grupo si se fomentan relaciones de equidad. Se conforma, por lo tanto, un “*nosotros*” *inclusivo*.

Además, no se ciernen solamente en el reconocimiento de la diversidad, sino que tiene como objetivo eliminar la exclusión social como la consecuencia de las actitudes y las respuestas a la diversidad social, de clase, de género, étnica, religiosa, origen (Vitello & Mithaug, 1998). Por ello, es necesario un cambio de mentalidad a todos los niveles e instituciones de nuestra sociedad actual.

En definitiva, la educación intercultural, así entendida es *una educación inclusiva*, “una educación para todos los niños y las niñas” (UNESCO, 1990, 2001) cualesquiera sean sus peculiaridades o características. Hablar de educación inclusiva, no es, como dice el autor Miguel López Melero (2001, 2004), hablar de un programa o un método de investigación, sino de una actitud educativa, es un modo de con-vivir de todos y cada uno de nosotros como personas diferentes, pero no desiguales.

La convivencia escolar, por lo tanto, se da en la interrelación entre los diferentes miembros de una comunidad educativa, es una construcción colectiva que posibilita acompañar el crecimiento de los niños y niñas, promoviendo su desarrollo como sujetos de derecho y responsabilidad, es decir ciudadanos. Vivir en convivencia, según Maturana (1990) es “abrir un espacio de interacciones recurrentes con otro en que su presencia es legítima sin exigencias.” (p.73). Este modelo se basa en los siguientes principios:

- el principio del respeto de la diversidad como cualidad inherente a la dignidad del ser humano.
- el principio de la inclusión y la justicia social que sobrepasa la igualdad y la simple coexistencia de varias culturas en una misma sociedad, rechazando tanto la asimilación, como la segregación o la exclusión y tiene como objetivo que todas las personas sean vistas como ciudadanos libres con los mismo derechos y con oportunidades equivalentes.

La educación es un derecho, no una concesión compasiva y este derecho tiene que ser puesto en acción para todos y todas. No hay ningún tipo de duda de la importancia de educar a los niños y niñas de hoy para una sociedad multicultural, una civilización desde la diversidad, donde las personas de orígenes, idiomas, religiones y culturas distintas deberán convivir respetando los derechos humanos individuales y al mismo tiempo definiendo unos mínimos comunes que conformen el derecho a la inclusión a la ciudadanía del país que los acoge.

Desde la perspectiva crítica de la educación intercultural las diferencias están siendo constantemente producidas y reproducidas a través de las relaciones de poder. Las diferencias no deben ser simplemente respetadas o toleradas. En la medida en que las mismas están siendo constantemente hechas y rehechas, lo que debe ponerse de relieve son precisamente las relaciones de poder que presiden su producción. Un currículum inspirado en esa concepción no se limitaría, pues, a enseñar la tolerancia y el respeto, por

más deseable que esto pueda parecer, sino que insistiría en un análisis de los procesos por los cuales las relaciones de asimetría y desigualdad producen las diferencias. En un currículum multiculturalista crítico, la diferencia más que ser respetada o tolerada, es puesta permanentemente en cuestión.” (Da Silva, 2001, p.107-108).

Siguiendo a estos mismos autores la educación intercultural crítica se aleja del discurso que asocia educación intercultural e inmigración y se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad, reconociendo y legitimando al Otro como legítimo Otro en toda su diversidad, con el último fin de promover la justicia social (López Melero, *ibidem*). La educación intercultural, así entendida, ha de salir de los confines de colegios y las universidades y empezar a estar presente en todos los ámbitos públicos (legal-administrativo, mediático, político, laboral, etc.) para cambiar la mentalidad del ciudadano, la imagen que se tienen de las minorías étnicas, la idea de invasión del extranjero, promovido intencionalmente por ciertos grupos de intereses de poder como una máscara de la exclusión social, una forma de justificar y perpetuar asimetrías sociales. Los educadores tienen que tener claro hacia dónde deben encaminar los esfuerzos para destruir los modelos de una sociedad exclusiva y contribuir a la convivencia democrática.

CONCLUSIONES

Desde la visión de la educación como un derecho básico de todo ser humano, la educación en la sociedad actual ha de ser un factor de justicia y equidad social y de desarrollo personal, no un producto de mercado. La responsabilidad de los educadores es de responder a las nuevas exigencias sociales, elaborando modelos pedagógicos innovadores en el deseo de contribuir a una sociedad más justa y solidaria.

No obstante, estos desafíos que se presentan en el terreno educativo exigen un gran compromiso y de respuestas pedagógicas complejas. A pesar de los últimos avances introducidos por la filosofía de la inclusión en la escuela como “el medio más eficaz de combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos” en la Declaración de Salamanca por parte de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994, p. VIII- IX), todavía queda un largo camino por recorrer, para llegar a “una educación para todos” los niños y niñas, especialmente los más vulnerables, que viven en contextos crecientes de desigualdad, marginados y ocultos en el mapa “multicultural” de las grandes ciudades. Por lo tanto, como educadores y agentes de intervención socioeducativo no podemos conformarnos con reproducir el estado actual de las cosas y debemos asumir el compromiso ético con la justicia social, la dignidad inherente a todo ser humano, los principios de dignidad, libertad, solidaridad y de equidad. Por ello, es preciso reflexionar sobre los modelos y prácticas educativas existentes, sobre sus aportes y sus limitaciones y así promover modelos innovadores inclusivos necesarios para superar cualquier situación de discriminación o de exclusión socioeducativa.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Odina, T. (1996). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- Banks, J. A. (1989). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Franzé, A. (2002) *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejo Económico y Social.
- Kincheloe, J., & Steinberg, S.R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. En Sipan Compañe, A. (Ed.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 31-64). Zaragoza: Mira Editores. S. A.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. España: Dolmen Ediciones.
- Nieto, S. (2000). *Affirming Diversity. The socio-political context of multicultural education* (3rd Ed.) New York: Longman.
- Ríos Rojas, A., & Ruiz Fajardo, G. (2008). *Didáctica del Español como segunda lengua para inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345 (enero-abril), 83-110.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2001). *The open file on inclusive education*. Paris: UNESCO
- UNESCO (1990). *The World Conference on Education for All*. 5–9 March 1990, Jomtien, Thailand. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Education Needs*. Paris: UNESCO.
- Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (Eds.). (1998). *Inclusive schooling: National and International perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Young, I. M. (2011). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press