Apuntes de PEDAGOGÍA

"Por una educación inclusiva"

La inclusión se define bien desde su opuesto. Inclusión es no exclusión. Por tanto, es evolución de la conciencia, de la humanidad, de la democracia. Es desarrollo del respeto, de la empatía, de la consideración del otro. La inclusión educativa es una clase de inclusión. Tiene sentido en una sociedad inclusiva y, como toda educación, se orienta a su mejora. Para su desarrollo se requiere la presencia de numerosos factores: normativa, políticas, recursos, cultura, condiciones de trabajo, conciencia social, formación de todos, etc. No es fácil y no se está consiguiendo tan rápido como se desearía. Pero quizá la clave no sea la velocidad. Quizá que la inclusión educativa no esté cuajando como se desearía es completamente lógico. Quizá los esfuerzos deban ser otros o hayan de canalizarse de modos distintos, desde claves convencionales y soluciones radicalmente innovadoras. En cualquier caso, todas dependen del conocimiento. A su posible enriquecimiento se dedican estas páginas.

Dr. Agustín de la Herrán Gascón

La educación inclusiva como redundancia

Dr. Agustín de la Herrán Gascón
Universidad Autónoma de Madrid

La reiteración en Pedagogía como contexto teórico

A partir de un cierto momento, al revisar referencias pedagógicas excelentes sobre inclusión educativa, aparece la reiteración. Salvo contadas excepciones, se repiten conceptos, ideas, planteamientos, tesis, etc., una y otra vez. Lo que ocurrió con los paradigmas, el currículo o la creatividad se corre el riesgo de que vuelva a pasar con la inclusión. Con frecuencia quienes más repiten son ecos con poca experiencia inclusiva, confirmando que "el que habla, no sabe" (Lao Tzu). Las fuentes secundarias sobre inclusión educativa en general nos informan de que una parte de lo esencial ya está dicho. La recurrencia teórica puede no venir mal, sobre todo si se reconoce como una parte del todo. El error posible es el mismo que se cometería si cada noche se observase la cara cercana de la Luna y se interpretase que lo que se ve es la Luna. Cuando esta creencia entra por la ventana, la ciencia sale por la puerta de atrás. Lo que suele ocurrir entonces es que el sistema se mineraliza, la renovación se condiciona y el círculo del conocimiento no pasa a ser una espiral evolutiva. Si algo se precisa en este momento es, por un lado, creatividad, innovación, cambio, ampliación, profundización, compleción, reflexión. Y por otro, atender dialécticamente las claves del éxito pedagógico: más y mejor formación del profesorado (docentes y especialistas), menos alumnos por aula, formación de familiares, más y mejor metodología didáctica inclusiva, más proyectos de innovación docente evaluados, más y mejores recursos de todo tipo, etc.

> "En educación inclusiva es preciso cooperar y avanzar en varios planos a la vez: en el reflexivo y conceptual, en el político, en el profesional, en el investigativo, en el creativo o innovador..."

En definitiva: en educación (inclusiva) es preciso cooperar y avanzar en varios planos a la vez: en el reflexivo y conceptual, en el político, en el profesional, en el investigativo, en el creativo o innovador, etc. Nos repetimos mucho. Pero a veces la repetición es una necesidad. No en balde para clavar un clavo se requieren varios golpes precisos. Ahora bien, ¿estamos precisando lo suficiente? Se requiere seguir aportando y mejorando en todos los planos. Pero conviene reparar en dos cosas: la primera es que toda acción educativa realizada sobre un plano es por definición superficial. La segunda, que si un plano se comba, su contenido se estancará. Por eso parece conveniente proceder, más como un río que como un embalse. Todo esto dependerá de la voluntad, de la formación, de la ausencia de egocentrismo aplicado al conocimiento, de la acción educativa de la escuela como comunidad educativa, de los apoyos, de las políticas, de la educación de la sociedad, etc.

La educación inclusiva como redundancia

La comprensión de la educación como 'inclusiva' la define casi al margen de la propia educación. Algo parecido ha pasado con otras realidades y constructos, como los sentimientos y las emociones -cuando se diferencian de la razón, como hacen Gardner o Goleman-, con los llamados 'valores' -cuando se perciben como algo distinto del conocimiento-, o con la

creatividad -cuando se define como una clase especial de pensamiento-. Todo esto es falso, porque la realidad no es dual, sino compleja. Por ejemplo, la razón y la inteligencia son emocionales (Zubiri) y el sentimiento es una forma de razón y de conocimiento (González Jiménez); y todo pensamiento es un acto creativo, la creatividad es una cualidad del conocimiento y la razón es intrínsecamente creativa –como es cooperativa, egocéntrica o 'dudante'-, por definición. Pues bien, análogamente, la educación es definitoriamente inclusiva, porque la inclusión es una cualidad de la educación. Así como cabe decir que la formación o es integral o no es formación, o que la educación es en virtudes y valores o sencillamente no será de educación de lo que hablamos, la inclusión es una condición necesaria y no suficiente de la educación.

> Expresiones como "pensamiento creativo", "educación inclusiva", "formación integral", "educación en valores", etc. son redundantes

Por tanto, expresiones como 'pensamiento creativo', 'educación inclusiva', 'formación integral', 'educación en valores', etc. son redundantes. Esta clase de reiteraciones pueden provenir de dos fuentes: o bien la ignorancia, la dejadez, el relajamiento o la tradición científica o profesional expandida al lenguaje, o bien el deseo de enfatizar, actualizar o recordar una faceta de lo calificado. Nuestra opinión es que calificar de inclusiva a la educación es una contradictio in terminis, porque podría ser una práctica lingüística no normalizadora. Nos explicamos. Desde un punto de vista funcional o práctico, el enfoque inclusivo "no solo es válido para los alumnos con necesidades educativas especiales, sino para todos los alumnos: cada uno es diferente, por lo que todos requieren personalización educativa" (Casanova, 2011, p. 3). Pensando en los alumnos, la autora sugiere que: "Se debería eliminar, con este planteamiento [la educación inclusiva] la etiquetación que se asigna a los alumnos más diferentes, ya sea por su capacidad o talento, por sus intereses, por su etnia, lengua o cultura" (p. 3). Entendemos que la etiquetación de la educación puede generar el mismo efecto en ella. Por tanto, el último razonamiento es extensible a la educación misma. De donde se deduce que lo más inclusivo sería no calificarla, con el fin de ganar en coherencia epistémica y epistemológica. El que se necesite calificar de esta manera refleja, bien un fracaso de la teoría, bien un grado comprensivo general todavía insuficiente. Y la claridad es esencial para los desarrollos pedagógicos maduros. En la historia de la educación ha habido otros calificativos (activa, personalizada, socializada, etc.) que en su momento se necesitó emplear y después pasaron a formar parte de la educación compleja del momento.

Más allá de la educación inclusiva

En el proceso constructivo de una edificación alta se necesitan andamios. Una vez terminado, los andamios se retiran. Desde nuestra perspectiva, tras la construcción inclusiva quedará la educación. No la más profunda o la más completa. Pero sí una educación más consciente, reforzada, más justa, más equitativa, más humanizada, más compleja y cuya calidad se podrá identificar, en parte, con el desarrollo real de su enfoque inclusivo y transformador. Pero, ¿acaso la acción educativa es otra cosa?

La educación y su ciencia principal, la Pedagogía, pueden emular sin perder creatividad ni frescura a la Medicina, la Enfermería, la Fisioterapia u otras ciencias de la salud. ¿Acaso es preciso hablar de Medicina in-

clusiva? No. La Medicina se investiga, se planifica y se practica desde y por el derecho de todos y cada uno a la atención sanitaria de calidad. La misma atención excelente recibe cualquier persona con independencia de sus características y circunstancias vitales. Ello no quita que no se deba permitir que la segregación y la discriminación emerjan o ganen terreno en la sanidad pública. Por otro lado, la discriminación médica no es posible cuando se comprende el significado y la razón de ser de la profesión. Análogamente la educación. La educación o es inclusiva o no es educación. Por ello el día que no sea preciso calificar, fundamentar, resaltar o luchar por la inclusión educativa, una rama del árbol social habrá caído para que otra más grande y fuerte surja en su lugar. En síntesis: si algo hay más allá de la educación inclusiva es la complejidad y la mayor conciencia educativa. Y la complejidad no puede calificarse, lo admite todo. Incluso la no complejidad o la simplicidad.

> "En síntesis: si hay algo más allá de la educación inclusiva es la complejidad y la mayor conciencia educativa.
> Y la complejidad no puede calificarse, lo admite todo. Incluso la no compejidad o la simplicidad."

Conclusión

Aunque sea objetivamente innecesario y a riesgo de poder ser una práctica lingüística no normalizadora o hasta excluyente, la educación todavía necesita el calificativo 'inclusiva' para comprenderse mejor. "La razón humana es muy niña y necesita apoyos" (González Jiménez). Cuando deje de ser necesario calificar a la educación como inclusiva porque los hechos igualen o superen las palabras, la inclusión educativa se encontrará en las mejores condiciones para dar un paso más allá de sí misma, hacia otro horizonte formativo. Mientras tanto y para ello se debe seguir insis-

tiendo e innovando tanto en los fundamentos como en los desarrollos inclusivos de la educación en todos los niveles de enseñanza, como expresión de una evolución democrática de la educación.

Todavía la inclusión educativa no se ha generalizado. De los cuatro estadios culturales y evolutivos que subyacen a estas letras -cultura individualista, cultura experta o de la integración, cultura inclusiva y cultura pedagógica o formativa-, nos encontramos entre el segundo y el tercer estadios. Lo que frecuentemente ocurre es que no se puede pasar gradualmente de uno a otro, porque no constituyen una llanura inclinada, sino una cordillera con abismos entre cada par de cimas. Por tanto, lo que hay que dar es un gran salto entre montaña y montaña. La dificultad básica de los grandes saltos es el miedo, el miedo a caerse. Y es lógico ese miedo. Lo que ocurre es que en el campo humano en general y pedagógico en particular, el miedo surge de la ignorancia. Por tanto, como dijo Sócrates, un camino es el conocimiento. Lo que está pasando o dejando de pasar es una consecuencia observable de la falta de conocimiento en una sociedad sin conciencia de ignorancia que, por su desarrollo exterior (tecnologías), se califica a sí misma como "del conocimiento".

En todo caso, todo callejón sin salida tiene una salida. Por eso, como decía Fermi que: "No es bueno intentar que el conocimiento no siga hacia delante. La ignorancia nunca es mejor que el conocimiento". El conocimiento puede adoptar la forma de sentimientos, actitudes, creencias, inmadurez y lucidez, y siempre llama a más y a más conocimiento. Esta llamada puede ser sensata o sesgada. Por eso, la clave no radica en cualquier conocimiento, sino en la formación profunda o en el conocimiento consciente. ■

REFERENCIAS

Casanova, M.A. (2011b). Supervisión y Educación Inclusiva. *Avances en Supervisión Educativa* (14), 1-14.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESPUÉS DE LA SECUNDARIA

Una oportunidad de formación para la inclusión laboral de estudiantes con discapacidad intelectual en el ámbito universitario: El programa Promentor

Dolores Izuzquiza Gasset
Directora del Programa Promentor (Título Propio de la UAM)

EL PROGRAMA PROMENTOR es una experiencia pionera en las universidades españolas que ofrece a jóvenes con discapacidad intelectual la oportunidad de estudiar en el ámbito universitario. Surge en el año 2005 por iniciativa de profesores del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, de la Universidad Autónoma de Madrid y de profesionales de la Fundación Prodis.

Hasta el momento, más de 100 jóvenes, con discapacidad intelectual, han cursado sus estudios en la Facultad de Fonación de Profesorado y Educación obteniendo un Título Propio de dicha Universidad. En junio de 2015 se graduará la novena promoción y hasta el momento, el índice de empleabilidad alcanzado es del 96%. Es de destacar a este respecto que los jóvenes egresados han sido contratados, a través del programa de Empleo con Apoyo de la Fundación Prodis, en diferentes empresas de la Comunidad de Madrid y realizan su trabajo en las mismas condiciones que cualquier otro profesional.

A lo largo de esta década, Promentor ha sido un referente de buenas prácticas para la inclusión dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior y ha participado, por ejemplo, en el proyecto "Active inclusion of young people with disabilities or health problems" de la European Foundation for the improvement of Living and Working Conditions (2010).

> "El plan de estudios está estructurado en dos cursos académicos que suman un total de 70 créditos ECTS y un tercer año de prácticas en empresas"

> Las asignaturas son impartidas por profesores del departamento de Didáctica y Teoría de la Educación y por profesionales de reconocido prestigio, en el ámbito de la discapacidad intelectual de la Fundación Prodis

Como consecuencia de sus logros, la Universidad Autónoma de Madrid otorgó una Cátedra de Patrocinio al departamento de Didáctica y Teoría de la Educación y a la Fundación Prodis por su trabajo a favor de la investigación sobre la inclusión sociolaboral. Dicha Cátedra es la primera que tiene como fin prioritario la formación de los jóvenes con discapacidad intelectual en el ámbito universitario y el fomento del empleo con apoyo de este colectivo en los entornos laborales ordinarios.

El plan de estudios está estructurado en dos cursos académicos que suman un total de 70 créditos ECTS y un tercer año de prácticas en empresas. El fin prioritario es proporcionar a los jóvenes las competencias necesarias para incorporarse al mercado laboral y dos son sus características más relevantes:

- Su carácter humanista, ya que pretende formar hombres y mujeres responsables, que luchen por realizar un trabajo bien hecho, que se acepten a sí mismos, que se relacionen de forma satisfactoria con los demás, que sepan trabajar en equipo y que manifiesten, estén donde estén, el valor de la solidaridad.
- Su carácter generalista, que le otorga unas competencias básicas que facilitan la especialización, posterior, a través del Empleo con Apoyo.

Las asignaturas son impartidas por profesores del departamento de Didáctica y Teoría de la Educación y por profesionales de reconocido prestigio, en el ámbito de la discapacidad intelectual, de la Fundación Prodis.

Asímismo, todos los alumnos egresados tienen la posibilidad de continuar sus estudios en el Programa Empresa (*experto en prestación de servicios empresariales*) impartido por la Fundación Prodis. Es el primer título formativo, con carácter experto, que tiene como fin prioritario la formación de los jóvenes en el ámbito empresarial implicando a la empresa como agente formativo. Los profesores son profesionales del mundo empresarial con una dilatada experiencia en diferentes sectores y áreas. Estos aportan su experiencia y visión en pro de potenciar el éxito y mantenimiento profesional de los futuros trabajadores así como de favorecer la inclusión de los jóvenes en el ámbito empresarial. Se lleva a cabo, con la colaboración de la Fundación GMP, en el Centro Empresarial Parque Norte.

Posteriormente los alumnos que han cursado sus estudios en la Universidad Autónoma y en el Programa Empresa se incorporan al programa de Empleo con Apoyo (ECA) también de la Fundación Prodis, que les proporciona los apoyos necesarios para acceder al mercado laboral. Asímismo, los trabajadores continúan su formación en la UAM a través del programa de Formación *"Actualización y mejora en competencias socio-laborales"*.

En los diez años de andadura, el Programa Promentor ha presentado un crecimiento constante en usuarios, programas y en investigación. Una de las características que definen su identidad es que, en paralelo a su desarrollo, se ha llevado a cabo una intensa actividad de evaluación e investigación para obtener evidencias objetivas sobre su funcionamiento, analizando tanto sus fortalezas como sus necesidades de mejora, con el fin de conseguir un perfeccionamiento continuo. De hecho, para dotar de una estructura estable a esta actividad investigadora se impulsó la creación de un grupo de investigación reconocido por la Universidad Autónoma de Madrid, denominado *PR-005 "Inclusión social y laboral de jóvenes con discapacidad intelectual"*.

A lo largo de los años de desarrollo del programa, este ha sido objeto de análisis en diferentes

> Es el primer título formativo, con carácter experto, que tiene como fin prioritario la formación de los jóvenes en el ámbito empresarial implicando a la empresa como agente formativo

proyectos de investigación de carácter competitivo, financiados por la Comunidad de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid y numerosas entidades empresariales.

En líneas generales, los datos que se desprenden de las investigaciones ponen de manifiesto una alta valoración del programa de formación por parte de los distintos sectores implicados y unos resultados satisfactorios en relación a las competencias laborales específicas que los jóvenes adquieren (Izuzquiza y de la Herrán, 2010). También es de destacar la utilidad de la formación para ayudar a los jóvenes a establecer unas adecuadas relaciones laborales en la empresa (Izuzquiza, 2012). Como consecuencia del desarrollo del programa, se produce una mejora de las expectativas personales y profesionales de los estudiantes con discapacidad, así como de su propio autoconcepto, que puede tener una repercusión positiva con vistas no solo a su integración laboral, sino a su inclusión social, en un sentido más amplio (Cerrillo, Izuzquiza y Egido, 2013; Cerrillo, 2010).

> Esta modalidad de formación iniciada en el Programa Promentor puede ser una vía adecuada para facilitar la integración laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual y de su calidad de vida

> En los diez años de andadura, el Programa Promentor ha presentado un crecimiento constante en usuarios, programas e investigación

Además de lo anterior, se constata que el hecho de que el Programa Promentor se desarrolle en un entorno universitario tiene grandes ventajas adicionales. Los padres y alumnos encuentran en ese contexto institucional una mayor motivación, mientras los propios profesores y estudiantes universitarios cambian sus percepciones y actitudes hacia las personas con discapacidad tras la experiencia de participación en el programa. Este cambio, aunque sea limitado y progresivo, constituye un logro fundamental de la experiencia, dado el influjo y la repercusión que la Universidad tiene en nuestras sociedades.

Aunque es evidente la dificultad que conlleva realizar generalizaciones a partir de los resultados obtenidos en un único programa, puede considerarse que el desarrollo de esta modalidad de formación iniciada en el Programa Promentor puede ser una vía adecuada para facilitar la integración laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual y, por ende, su calidad de vida. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cerrillo, R. e Izuzquiza, D. (2010). Buenas prácticas, calidad de vida y calidad de servicios. En S. De Miguel y R. Cerrillo (Coords.) *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual* (pp. 203-218). Madrid: Pirámide.

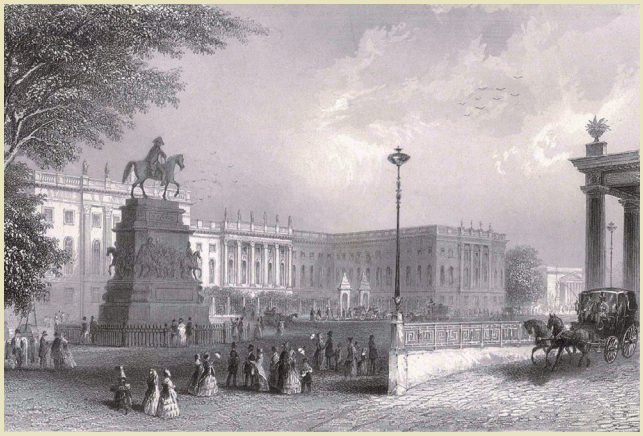
Cerrillo, R., Izuzquiza, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1), pp. 41-57.

Izuzquiza, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de Educación Superior: el Programa Promentor. *Bordón,64* (1), 109-126.

Izuzquiza, D. y De la Herrán, A. (2010). *Discapacidad Intelectual en la Empresa*. Madrid: Pirámide.

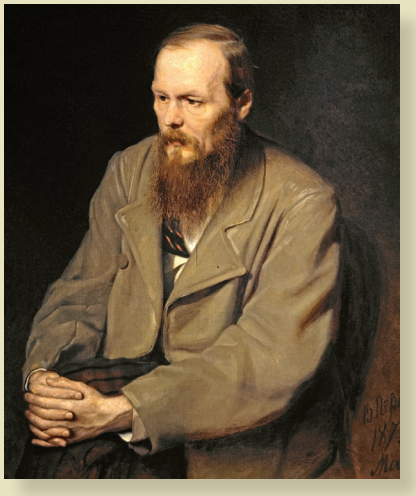
Clásicos para todos:
Una mirada sobre las tertulias literarias diálogicas

Jorge Casesmeiro
Colegio de Pedagogos y Director del Centro Psicopaidos



Entre el otoño de 1822 y la primavera de 1831, mientras miles de personas llegaban desterradas a Siberia, Hegel impartía sus cursos sobre filosofía de la historia en la Universidad de Berlín. Y al llegar al capítulo de Asia explicó: "Siberia se halla fuera del ámbito de nuestro estudio. Las características del país no le permiten ser un escenario para la cultura histórica ni crear una forma propia en la historia universal" (Hegel, 1837).

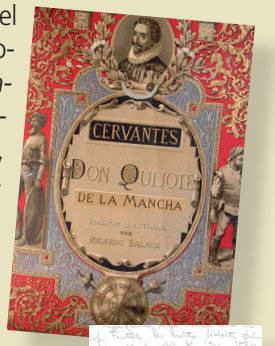
Cuenta László Földényi que Dostoyevski debió llorar leyendo esto desde su destierro siberiano. Podemos imaginar, escribe, el asombro del novelista ruso al leer esas líneas a la luz de una vela de sebo, y su desesperación al ver que allá en Europa, por cuyas ideas había sido condenado a muerte y finalmente desterrado, no se prestaba atención alguna a su sufrimiento: "Porque él sufría en Siberia, en aquel mundo que no formaba parte de la historia" (Földényi, 2003). Y por lo tanto, concluye, podía pensar con toda razón que no solo había sido desterrado a Siberia, sino también expulsado a la no existencia.



Quizá esos vecinos del barrio barcelonés de la Verneda –esos que durante los años 80 del pasado siglo fueron acercándose tímidamente a las primeras tertulias dialógicas para adultos posalfabetizados– habrían comprendido perfectamente el llanto de Dostoyevski. Porque también ellos, a su modo, sabían de exilios. ¿Acaso no habían conocido el destierro educativo? ¿Acaso no habían sido expulsados a esa suerte de no existencia que es el analfabetismo? Y si podían comprender las lágrimas de Dostoyevski, y habían aprendido a leer, ¿por qué no leer entonces a Dostoyevski? Y a Cervantes, a Kafka, García Lorca, Shakespeare, Homero, a Proust incluso, ¡y hasta a Joyce! Tal fue el desafío que al parecer se planteó entonces el sociólogo Ramón Flecha cuando fundó en la Escuela de Adultos de la Verneda aquellas primeras tertulias literarias dialógicas (Flecha, 1997).

Del barrio al aula

Las tertulias dialógicas –así denominadas en parte precisamente por influencia de los célebres trabajos de Mijaíl Bajtín en torno a la poética de Dostoyevski– constituyen una metodología inclusiva de creciente influencia. Su auge y atractivo fue elogiado ya en 2001 por el psicólogo y lingüista Miguel Siguán: "Comenzaron con *El Quijote* y con la *Metamorfosis* de Kafka, y contra todo pronóstico sus lecturas no solo han continuado, sino que su ejemplo ha encontrado muchos seguidores" (Siguán, 2001). Y concluía su artículo con el siguiente puyazo al orgullo académico: "Así se produce una sorprendente paradoja, que las tertulias de antiguos analfabetos, surgidas en medios populares con el propósito de promover el ascenso cultural de los no universitarios a través de la lectura de los clásicos, se constituyen en el mejor ejemplo de lo que los universitarios de nuestros días podrían hacer y no hacen".



Hoy, este modelo de trabajo colaborativo ya ha saltado de las escuelas de adultos, y de su empleo con población en riesgo de exclusión social, al ámbito de la educación reglada. Valga, como botón de muestra, la experiencia en el Instituto Miguel de Unamuno de Vitoria-Gasteiz (Loza, 2004), o las que vienen desarrollando los colegios Cardenal Spínola entre tertulias y programas de apadrinamiento lector.

Dentro de la tertulia

El formato de una tertulia literaria dialógica se desenvuelve como sigue. Se forma un grupo asistido por un moderador. El grupo escoge un libro que, clásico o moderno, debe ser una obra de la literatura universal. Se acuerda el capítulo o páginas para leer. Cada miembro debe leer lo acordado en casa y escoger un fragmento que le haya interesado para exponer por qué al resto del grupo en la siguiente sesión. Llegado el día, todos leen al resto su fragmento y los motivos de su elección. Cada una de las intervenciones va seguida de una ronda general donde los demás emiten su propia opinión sobre lo escuchado.

En la práctica, no puede ser más simple. Ahora bien, los participantes deben conocer de antemano ciertos códigos para que la metodología sirva a sus fines inclusivos. El moderador, por su parte, solo interviene para organizar los turnos de palabra, así como para regular que el diálogo se ajuste a los principios del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, consciencia de los diferenciales de inteligencia cultural, potencial de transformación y creación de sentido, mejoras en la dimensión instrumental, solidaridad y respeto a la diferencia.

Como rubrican Flecha, Soler y Valls: "A través del diálogo igualitario se establece que todas las opiniones serán respetadas por igual. La finalidad no es que una opinión se imponga o se considere como válida por encima de las otras, sino que todas las personas se sientan capaces de aprender y de aportar conocimientos, convirtiéndose en creadoras de cultura" (Valls, Soler y Flecha, 2008).

Fundamento dialógico

Tras la simplicidad de este formato, hay una densa malla teórico-conceptual asentada sobre el constructivismo social de Vigotski, la pedagogía de la liberación de Freire, la teoría de la acción comunicativa de Habermas, el innatismo de Chomsky o el procesualismo cognitivo de Bruner. Para un conocimiento más exhaustivo sobre literatura e investigación en lectura dialógica pueden consultarse en Internet artículos como el mentado de Valls, Soler y Flecha, el de Pulido y Zepa (2010), o el de Danilo Martins (2006).

Pero de todas las aportaciones teóricas, la que se me antoja más reveladora y sugerente es la que procede precisamente de la exégesis bajtiniana sobre la novela de Dostoyevski.

La polifonía en Dostoyevski, decía Bajtín, se distingue por la existencia de una pluralidad de voces, la preponderancia de lo personal sobre lo objetual y el carácter inconclusivo de la conciencia del héroe (Bajtín, 1963). Y esta multitud de voces, que viven y chocan, no pueden concluir su debate porque conforman una pluralidad de centros no reducidos a un común ideológico (Ibídem, p. 31). Y Dostoyevski no pretende resolver, unificar ni conciliar esta heterogeneidad extrema y contradictoria (p. 36), sino que otorga a todos ellos, a cada mundo personal, igualdad de

derechos en una variedad de horizontes equitativos y polifónicamente combinados (p. 29).

A Dostoyevski le interesa el hombre, siempre, la personalidad total, con sus ideas, su fuerza y sus sentimientos (p. 19), el hombre inseparable de la interacción de los acontecimientos (p. 20), el hombre enredado entre otros hombres, porque el tema de su héroe es siempre la afirmación del otro yo (p. 21), porque lo principal en la polifonía de Dostoyevski es la interacción e interdependencia de las conciencias (p. 60), la penetración en la esencia objetiva de una colectividad humana contradictoria, en el corazón de las relaciones sociales (p. 61-62), ya que la conciencia en Dostoyevski nunca es autónoma; vinculado a otros en coexistencia, igualdad y simultaneidad, Dostoyevski vive intensamente en las fronteras del pensamiento ajeno (pp. 54 y 63).

Bajtín publicó una primera edición de su obra en 1924 y la revisó en 1963. Pero la primera traducción española no llegó, vía México, hasta 1984, justo mientras las tertulias dialógicas nacían en la barriada de la Verneda. Imagino que la fuerza crítica de esta obra, su poder evocativo, debió de tener un impacto notable sobre quienes entonces buscaban un sostén intelectual que diese expresión a su experiencia pedagógica. Una voz capaz de retratar todas las ideas, fuerzas y sentimientos que coexistían en aquellas

tertulias donde también se leía y dialogaba sobre el poderoso drama de la familia Karamazov, o quizá sobre las siniestras desventuras del joven Raskolnikov.

Coda crítica

La sensibilidad del modelo dialógico de tertulia literaria posee un innegable valor inclusivo. No obstante, como toda metodología, le intuyo limitaciones. El mismo Bajtín, por ejemplo, me sugiere la que sigue: La polifonía fue el mérito y la debilidad de Dostoyevski, precisamente porque al rechazar cualquier tipo de dialéctica o despliegue evolutivo, cualquier posibilidad formativa o ascendente, quedaba todo condenado a una discusión permanente y sin solución (pp.51-52).

Es decir, que si bien veo en esta dialogicidad muchas aplicaciones y posibilidades, no desde luego hasta el extremo de excluir otros enfoques metodológicos. Quien quiera, por ejemplo, un testimonio contrapuntístico del modelo dialógico –pero no necesariamente menos inclusivo–, que lea el diálogo entre George Steiner y Cécile Ladjali sobre la aventura en la que se embarcó esta tenaz profesora con sus alumnos del liceo de un poco recomendable suburbio parisiense. Singladura sobre la que Steiner llegó a escribirle, desde Cambridge: "Tanto su carta como los escritos de sus alumnos me han emocionado profundamente. No es en la universidad donde se libran las más decisivas batallas contra la barbarie y el vacío, sino en la enseñanza secundaria y en barriadas deprimidas como la de Saine-Saint-Denis" (Steiner y Ladjali, 2003).

Y es que al final, lo importante no es tanto la metodología como el ser lo más coherente, honrado y riguroso posible. El mismo Ramón Flecha recuerda a este respecto: "La opción metodológica no influye en el éxito en la lectura. Lo que sí influye negativamente son las batallas o fundamentalismos metodológicos" (Flecha, 2013). Entonces sí que hay fracaso, subraya Flecha, pero no necesariamente por causa del método, sino porque la energía del profesorado se consume en la batalla y no en obtener una actuación de éxito.

Siendo el desarrollador de una metodología propia, es una reflexión que le honra. Me trae a la memoria una simpática confesión de Tolstoi cuando descubrió con frustración, después de muchos desvelos por innovar con sus alumnos técnicas para el aprendizaje de la lectura: "Que al cabo de un mismo tiempo de estudio, nuestros escolares leían peor que los discípulos del sacristán" (Tolstoi, 1862).

Sea como fuere, en un contexto educativo como el español, tan devastado por el abandono y el fracaso escolar, metodologías como las tertulias dialógicas están llamadas a participar cada vez más en el sistema. Las esperan, mientras algunos prefieren concitarse en la pasarela de la excelencia, esos miles de jóvenes que llegan anualmente desterrados a la desolada Siberia del fracaso académico. Démosles libros, presentémosles a los clásicos y escuchemos sus voces. A lo mejor, además de aprender, también ellos tienen algo que enseñarnos. ■

Bibliografía detallada en www.psicopaidos.com (artículos)

BIBLIOGRAFÍA QUE FIGURARÁ EN: www.psicopaidos.com:

Bajtín, Mijaíl: *Problemas de la poética de Dostoyevski* (1963), Fondo de Cultura Económica, México, 2004, p. 15.

Hegel: *Lecciones sobre filosofía de la historia universal* (1837), en Földényi, László: *Dostoyevski lee a Hegel en Siberia y rompe a llorar* (2003), Galaxia Gutemberg, 2006, Barcelona, p. 7.

Flecha, Ramón: *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Barcelona, Paidós 1997.

Flecha, Ramón: "Comunidades de aprendizaje. Tertulias literarias dialógicas" (conferencia 2013), min. 26:30 a 27:38. En https://www.youtube.com/watch?v=xxn_ykN1c-4c#t=1660 [dic. 2014].

Földényi: *Ibídem*, pp. 7-8.

Loza, Miguel: "Tertulias literarias", *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 341, Madrid, 2004, pp. 66-69.

Pulido, Cristina; Zepa, Brigita: "La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas", *Revista Signos*, n.º 43, 2010, pp. 295-309.

Martins, Danilo: "Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica", Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, 2006 (n.º 1), pp. 18-28.

Siguán, Miguel: "El redescubrimiento de la lectura", *La Vanguardia*, jueves 2 de agosto de 2001, p. 15.

Steiner, George; Ladjali, Cécile: *Elogio de la transmisión* (2003), Siruela, Madrid, 2005, p. 18.

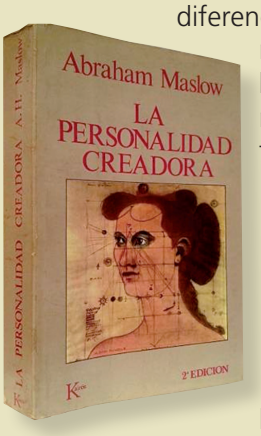
Valls, Rosa; Soler, Marta; Flecha, Ramón: "Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura", *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46, enero-abril 2008, pp. 71-87.

Tolstoi, León: *La escuela de Yasnaïa Poliana* (1862), con prólogo de Carlos Díaz, Ediciones Júcar, Madrid, 1978, p. 47.

Didáctica cooperativa para la construcción de una sociedad eupsíquica

Pablo Rodríguez Herrero
Fundación PRODIS

La universalidad de los servicios y prestaciones sociales en muchos países democráticos ha llevado a la denominada sociedad del bienestar. Este es un avance histórico determinante en el desarrollo de los derechos humanos que ha dignificado la vida de millones de personas. El estado del bienestar tiene la responsabilidad de reducir la desigualdad entre los ciudadanos. Los últimos años de crisis social y económica han hecho tambalearse algunos presupuestos básicos del estado de bienestar y han acentuado las diferencias sociales y económicas. Recuperar la noción de una sociedad del bienestar y un estado que la promueva nos parece un reto político fundamental.



Sin embargo, desde un punto de vista pedagógico, ¿es suficiente conformarnos con una sociedad del bienestar? Para plantearnos esta cuestión, vamos a recuperar el concepto de sociedad eupsíquica, que el psicólogo humanista Abraham Maslow introdujo en su libro *La Personalidad Creadora* (1999). La sociedad eupsíquica hace referencia a aquella que crea, desde sus instituciones y agentes, condiciones contextuales que promuevan la salud psíquica y el desarrollo personal y social de los ciudadanos. En definitiva, aquella para la cual la educación es el eje social vertebrador. Quizá esta aportación de Maslow sea una de las menos reconocidas, pero pedagógicamente tiene un gran valor.

Defender un modelo de sociedad eupsíquica no implica deshacerse de las aportaciones de la sociedad del bienestar. Más bien la completa y le da un sentido. Nos tendremos que plantear, entonces, cómo hacer que una sociedad promueva la realización personal de sus ciudadanos, y trasladar la responsabilidad de educar más allá de la escuela y la familia. Nos referimos a instituciones o agentes, hasta la fecha, poco relacionados con la educación, como los medios de comunicación o las empresas, conscientes de que, como afirma el profesor A. de la Herrán (comunicación personal, 2012), para que toda la tribu eduque, primero se tendrá que educar ella misma. Todos tenemos la responsabilidad de crear entornos que despierten la inquietud intelectual de los ciudadanos, pero para ello tendremos que tener la nuestra activada. Si no, viviremos en una sociedad del bienestar, pero también en una sociedad de borregos y autómatas.

> "Defender un modelo de sociedad eupsíquica no implica deshacerse de las aportaciones de la sociedad del bienestar. La completa y le da un sentido"

Quizá vivamos en una sociedad del bienestar, aunque cada vez más dañada, pero estamos muy lejos de una sociedad eupsíquica. Pensará el lector que este tipo de sociedad tiene algo de utópico. Nuestra respuesta es afirmativa: ¡Claro que tiene un sentido utópico! Todo es mejorable, afortunadamente, y estamos muy lejos de una sociedad educadora. Puede que nunca lo sea plenamente, lo que nos hace comprometernos con una sociedad mejor permanentemente. Pero la experiencia nos dice que

instituciones tradicionalmente poco vinculadas a la educación, como la televisión (Coro, 2013) o las empresas (Felber, 2012), pueden hacer una importante contribución pedagógica en la formación de los ciudadanos.

¿Cómo construir una sociedad eupsíquica? Desde una enseñanza inclusiva, en la que la didáctica cooperativa, como metodología de enseñanza fundamentada en la colaboración formativa, puede ejercer un importante papel. Se basa en tomar conciencia de nuestra situación en el mundo, en desarrollar la autenticidad en sociedad. Fomenta la solidaridad y la responsabilidad social. Por tanto, puede contribuir a desarrollar una sociedad más eupsíquica, en la que sea una inquietud común favorecer el crecimiento personal y social.

La enseñanza cooperativa se concreta, en las escuelas, en técnicas didácticas que comparten como principios (Stahl, 1994):

- La interdependencia positiva: Es decir, que, al contrario que en metodologías competitivas, el éxito individual dependa de la consecución de las metas grupales.
- La inclusión efectiva y heterogeneidad: El aprendizaje conjunto con alumnos con características distintas a las propias.
- La igualdad de oportunidades: Que los alumnos perciban que trabajar con uno u otro grupo no menoscaba sus posibilidades.
- La interacción social estimulante: Que haya un aprendizaje formativo mutuo, y que cada alumno pueda aportar desde sus características personales.

> “¿Cómo construir una sociedad eupsíquica? Desde una enseñanza inclusiva en la que la didáctica cooperativa, como metodología de enseñanza, pueda ejercer un imporatante papel”

En los últimos años se han definido distintos modelos de enseñanza basados en la cooperación para desarrollar en el aula, como, por ejemplo (Díaz-Aguado, 2006):

- Equipos cooperativos y juegos de torneo: Se forman grupos heterogéneos, y después cada alumno del grupo compite con alumnos de su mismo nivel de rendimiento, representando al equipo. Las puntuaciones obtenidas por cada alumno se añaden a la puntuación global del grupo.
- Equipos cooperativos e individualización asistida (TAI): Combina el aprendizaje cooperativo con la enseñanza individualizada en grupos heterogéneos. Cada alumno trabaja en su equipo, con una unidad de acuerdo a su nivel de rendimiento. Los compañeros trabajan por parejas dentro del grupo y se corrigen los ejercicios. Cuando tienen un porcentaje de aciertos igual o superior al 80 por ciento pasan a la evaluación de la unidad. La puntuación del equipo corresponde a la suma de las puntuaciones de todos los miembros del equipo y del número de pruebas que llevan a cabo.
- Rompecabezas *(Jigsaw)*: Se forman grupos heterogéneos, y el material académico se divide entre los miembros del grupo. Cada alumno se hace experto en un tema, y lo estudia junto con expertos del mismo tema de otros grupos. Los alumnos vuelven a su grupo y aportan el tema que han estudiado. Al final, a todos los alum-

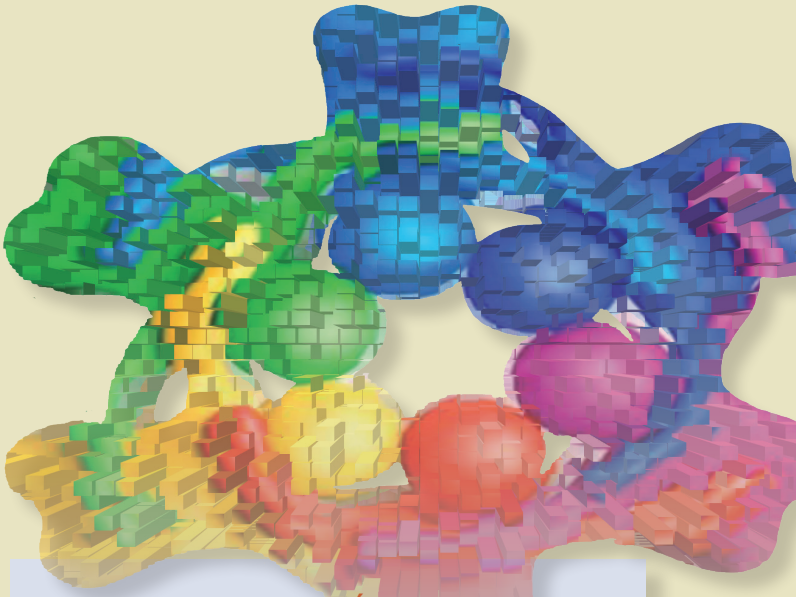
nos se les pregunta por la unidad entera individualmente y son evaluados de forma individual.

- Aprendiendo juntos *(Learning together)*: Se forman grupos pequeños (3 alumnos) heterogéneos. Se plantea una tarea en la que la interdependencia sea necesaria (por ejemplo, introduciendo un material único o una división de actividades). Se evalúan aquellos grupos que mejor han realizado el trabajo.

> La integración si se realiza de forma adecuada, ayuda a crear un espacio conjunto a través del cual aprender y formarse, a respetar y a valorar las aportaciones de los demás y a replantearse las propias

Las técnicas de enseñanza basadas en la cooperación no son ni deben ser las únicas en una formación que incite la curiosidad y la inquietud de los alumnos por una sociedad mejor y más consciente, pero sí puede tener un gran potencial. Si se realiza de forma adecuada, ayuda a crear un espacio conjunto a través del cual aprender y formarse, a respetar y a valorar las aportaciones de los demás y a replantearse las propias.

Y, quizá, también pueda contribuir a que los futuros arquitectos de la sociedad del futuro diseñen una urdimbre social que promueva la educación en todos los ámbitos e instituciones. ■



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coro, G. (2013). *Televisión educativa cubana: análisis, caracterización y propuesta de mejora*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas.* Madrid: Pearson.

Felber, C. (2012). *La economía del bien común*. Bilbao: Deusto Ediciones.

Maslow, A. (1999). *La Personalidad Creadora*. Barcelona: Kairós.

Stahl, R. (1994). *The essential elements of cooperative learning in the classrooms.* Washington: Educational Resources Information Center.

Las claves del cambio

María Antonia Casanova
Instituto Superior de Promoción Educativa. Madrid

> "Formación permanente, actualización del profesorado en todos los nuevos campos que apoyan una educación mejor, de más calidad para todos, se convierte también en un elemento imprescindible para alcanzar metas cada día más altas"

Llevamos ya suficientes años hablando sobre educación inclusiva, con legislación nacional e internacional que la avala como la mejor opción, confirmando en muchos centros y aulas que realmente es así para llegar a la sociedad ética y equitativa que la mayoría queremos…, pero parece que se resiste su generalización en la totalidad del sistema educativo institucional.

Por una parte, quedan muchos centros donde ni se plantea este modelo educativo. Por otra, los que lo asumen todavía no saben con certeza cómo hacerlo realidad. Y un tercer bloque trabaja con convicción y profesionalidad y consigue que la equidad y la atención a la diversidad en sus instituciones constituya lo habitual, lo que señala el sentido común que hay que hacer…, aunque, por supuesto, mediante la aplicación profesional adecuada para cada situación. Formación permanente, actualización del profesorado en todos los nuevos campos que apoyan una educación mejor, de más calidad para todos, se convierte también en un elemento imprescindible para alcanzar metas cada día más altas.

Dada la temática que se aborda en estos Apuntes, voy a referirme al segundo caso planteado: el centro que admite a todo tipo de alumnos, que considera la heterogeneidad como una riqueza, que los educa, pero que aún no sabe bien si lo hace correctamente, que duda acerca de si lo puede hacer mejor, si debe optar por otras respuestas… Creo que en estas circunstancias se encuentran bastantes profesionales de la educación. Además, en el momento actual en el que se han retirado apoyos docentes de los centros, la situación se convierte en un poco más difícil para atender a cada alumno o alumna en función de su singularidad, de sus necesidades educativas especiales o, simplemente, personales (algo que todos presentan).

Soy consciente de que apostar por la educación inclusiva supone un reto importante, pero también de que, por lo mismo, es una oportunidad de aprendizaje para el conjunto de la comunidad escolar. Hay que asumir el desafío y afrontarlo con actitudes positivas y con medios profesionales idóneos, que, a mi entender no están tan alejados de la realidad como a veces puede parecer.

El proyecto consistió en un trabajo de investigación sobre diferentes aspectos de "Ciudades de Habla Inglesa".

El diseño curricular, ruta para llegar a las metas propuestas

Cuando hablamos de diseño curricular nos referimos tanto al que aparece como obligatorio para el conjunto del Estado, como al que elaboran las Comunidades Autónomas, a las propuestas de currículum de cada centro y, por supuesto, a las programaciones de cada área, materia, curso o ciclo. Y también nos estamos re-

firiendo a cada uno de los elementos que lo componen: competencias, objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Además, queremos llegar a disponer de un diseño universal para el aprendizaje, de manera que resulte accesible para la mayoría del alumnado gracias a la flexibilidad con que tratemos cada uno de los elementos citados. La rigidez siempre excluye, deja a muchas personas fuera del sistema (primero, escolar; luego, social). Ya es hora de promover esa universalidad curricular que posibilite la inclusión de todos y de impedir la inmovilidad rutinaria que aleja del aprendizaje a tantos. En definitiva, si las grandes metas de la educación no se convierten en currículo escolar, nunca llegarán a las aulas y, por lo tanto, los alumnos no conseguirán alcanzarlas.

Partiendo de esta base, creo no equivocarme si afirmo que la clave para lograr la educación inclusiva está en la *innovación metodológica y evaluativa dentro del aula*. Por eso comentaba antes que no me parece especialmente difícil implementarla, ya que el profesorado dispone de autonomía pedagógica para utilizar las estrategias metodológicas que mejor se adecuen a su alumnado y los procedimientos de evaluación de aprendizajes que, igualmente, apoyen el conocimiento del niño o del adolescente, sus dificultades y sus fortalezas y, por lo tanto, permitan ajustar la forma de enseñar al modo de aprender de cada estudiante. Pero, a veces, estos cambios razonables parecen muros infranqueables, a la vista del esfuerzo y el tiempo que cuesta realizar mínimas modificaciones en el modo de hacer docente, quizá por la reiteración en el modelo tradicional de formación inicial del profesorado.

Estrategias metodológicas

La metodología comprende tanto métodos, como actividades, como recursos didácticos que cada docente debe seleccionar, cuidar o, incluso, elaborar, para trabajar determinados contenidos -obviamente no solo

> Si las grandes metas de la educación no se convierten en currículo escolar, nunca llegarán a las aulas y, por lo tanto, los alumnos no conseguirán alcanzarlas

conceptuales- que dirijan por el mejor camino a la consecución de los objetivos y competencias previstos. La coherencia curricular interna supone una clave para avanzar con seguridad por una programación universal. En función del área que se trabaje, de la edad de los alumnos, del contexto social y del perfil de ciudadano que queramos para el futuro habrá que elegir unos u otros métodos, actividades o recursos. Estrategias metodológicas para la cooperación, para el fomento de la autonomía, para la participación, para la socialización de la persona, dirigidas a diferentes estilos cognitivos, respetuosas con distintos ritmos de aprendizaje…, constituyen un bagaje de posibilidades que no se debe desperdiciar cuando se está al frente de un grupo variado de alumnos y alumnas.

Mediante la organización flexible del alumnado en el aula y la conformación de grupos heterogéneos, se llevan a cabo tareas y proyectos diversos que favorecen cualquiera de las estrategias citadas, por ejemplo. Los recursos informáticos con que se cuenta en la actualidad pueden fomentar también el desarrollo de capacidades y la adquisición de competencias mediante foros, chats, comunidades o aulas virtuales…, de modo agradable, atractivo para la mayoría de estudiantes, y permite una gran adaptabilidad a las características personales de cada uno. Por otra parte, la previsión de múltiples modelos de actividad (global, interdisciplinar, disciplinar, individual, internivelar, de gran o mediano grupo, puntual, cíclica, de ampliación, de refuerzo, in-

terna o externa al centro…) favorece, igualmente, la atención a la diversidad de la población escolar que es preciso atender en nuestro tiempo.

Modelo de evaluación

Retomando la idea de coherencia curricular interna, si se practican esas diversificadas estrategias metodológicas para el aprendizaje, será imprescindible aplicar un modelo de evaluación que sea capaz de recoger ese cúmulo de experiencias que van adquiriendo los alumnos y que constituye, en definitiva, la formación global que debe valorarse y que, por supuesto, no se puede "medir" con algo tan limitado y simple como un examen escrito. Un procedimiento demasiado generalizado, homogeneizador, que echa por tierra toda la diversificación puesta en práctica mediante las metodologías citadas. Si hay que respetar y cultivar la diferencia, hay que evaluar con esos mismos principios. No con un examen distinto para cada niño, claro, sino con técnicas y procedimientos que permitan conocer al alumno, realizar el seguimiento de sus aprendizajes, ajustar ese rico proceso y conseguir, en consecuencia, los mejores resultados para todos y cada uno. Es decir, utilizando las técnicas de observación, entrevista, sociometría, encuesta, los trabajos individuales y grupales…, cuya información se refleja en el anecdotario, el sociograma o psicograma, la lista de control, la escala de valoración, la fotografía, el vídeo, la grabación oral… Son muchos los medios con los que se cuenta para poder evaluar las competencias y objetivos alcanzados por diferentes caminos y singularizados a través de las diversas rutas que nos permiten los procedimientos evaluativos aludidos. No me parece difícil el cambio, pero, como antes decía, hay que considerarlo casi como una utopía, a juzgar por lo que cuesta implementarlo de forma generalizada.

En conclusión, el papel del profesor en el aula se modifica, claro, pues actúa de promotor del aprendizaje para todos, forma grupos variados con sus alumnos, propone metodologías variadas, valora mediante múltiples técnicas y, por lo tanto, flexibiliza el currículum y lo convierte en accesible. Esa es la base de la educación inclusiva: un modelo que ofrezca respuestas diversificadas y atienda a las peculiaridades personales de cada estudiante que se forma en el sistema y que, así, favorezca su incorporación satisfactoria a la sociedad, también inclusiva, como consecuencia lógica del modelo educativo elegido. ¿Es sencillo el cambio? Yo diría que sí, que no supone especiales dificultades. ¿Es imposible? Pues a juzgar por el inmovilismo de buena parte del sistema, la respuesta también es afirmativa. Tiene la palabra el profesorado. ■

"Esa es la base de la educación inclusiva: un modelo que ofrezca respuestas diversificadas y atienda a las peculiaridades personales de cada estudiante que se forma en el sistema"