

CORTANDO AMARRAS DE LA ESCUELA HOMOGENEIZANTE Y SEGREGADORA

Miguel López Melero
Universidad de Málaga

«La verdad es que los dominados son seres humanos a quienes se les ha prohibido ser lo que son. Han sido explotados, violados y se les ha negado violentamente el derecho a existir y a expresarse»

(FREIRE, 1990).

INTRODUCCIÓN

Cortando amarras de la escuela homogeneizante y segregadora es una expresión -es mucho más que una expresión-, es el sentimiento que tengo en los últimos tiempos, dado que pienso que hemos perdido de visto o hemos olvidado el papel que tiene la escuela pública.

Con esta expresión deseo ofrecer mis pensamientos, como una invitación al diálogo y como una vía al entendimiento entre ustedes y yo (entre su experiencia y la mía) para que nos unamos en un sentimiento común que propicie un cambio profundo en nuestro pensamiento y en nuestras acciones como enseñantes comprometidos y nos mueva (nos conmueva), para luchar contra los modelos educativos homogeneizantes y segregadores que imperan en la escuela actual, como consecuencia de esta sociedad de la globalización y del pensamiento único en la que nos encontramos atrapados.

Sabemos que la escuela pública como fruto de la modernidad, fue pensada como lugar donde se debían desarrollar valores e ilustrar conocimientos de verdad y justicia, de libertad y respeto, de tolerancia y solidaridad, de belleza y bondad; pero como esos valores han sido desvirtuados a raíz del descreimiento en la razón, la escuela pública se encuentra en la necesidad de enfrentarse al pragmatismo de la eficacia «enlata» de las verdades impuestas por la cultura hegemónica, ya nos sean presentados envueltos en «cajas rojas» o en «cajas verdes» de los gobiernos conservadores europeos.

Efectivamente la escuela pública se encuentra ante el dilema de socializar a su alumnado ante unos valores sociales perversos tales como el individualismo, la insolidaridad, el consumismo, la competitividad y el narcisismo propios de esa sociedad neoliberal o educarlo contrarrestando dichos valores a través de vivir en sus aulas la democracia, el respeto, la solidaridad, la convivencia, la ética, la justicia, la dignidad, el amor, etc. Pero si reparamos un momento caeremos en la cuenta que todos estos valores

son Derechos Humanos. Si son derechos de todos los seres humanos, aquellos no se pueden enseñar, sino que se han de disfrutar, se han de vivir. ¿Se pueden enseñar los valores o se viven los valores? ¿cuál es el valor moral de los valores?

La escuela pública, como el lugar donde las niñas y los niños aprenden a comprender lo público, empezando por respetar las diferencias de las personas como elemento de valor y no como segregación. Por ello en la escuela pública no se ha de enseñar respeto, solidaridad, convivencia, democracia, justicia, ...; sino que se ha de educar en el respeto, en la solidaridad, en la convivencia, en la democracia. Los valores no se enseñan, se viven y se practican. Ese es el valor moral de los valores. Por ello, mi pensamiento es que la escuela pública no se puede contentar con elaborar un curriculum donde figuren todas esas bondades como objetivos a conseguir, sino combatiendo desde dentro exigiendo que se cumpla su contrario. Me explico: no es cuestión sólo de ser solidario, justo, tolerante, respetuoso y bondadoso con los compañeros y compañeras de la clase, sino que desde el curriculum se tiene que eliminar cualquier manifestación de injusticia, de insolidaridad, de intolerancia o de segregación. Esta postura va más allá de afirmaciones tales como: «yo cumplo y hago las cosas correctamente, eso no va conmigo, que cada palo aguante su vela»; sino que hemos de hacer que el resto lo cumpla. Aquí radica la responsabilidad social del mundo de los valores.

Desde este punto de vista, mi pensamiento es que la escuela pública necesita un nuevo proyecto educativo. Este sólo se construirá sobre la base de la comprensión de que todas las personas que acuden a la escuela son diferentes. Aceptar este principio es iniciar la construcción de un nuevo discurso educativo al considerar la diferencia en el ser humano como un valor y no como defecto y, a partir de ahí renacerá una cultura escolar que respetando las peculiaridades e idiosincrasia de cada niña y de cada niño evitará las desigualdades. Esta escuela que hace suya como principio prioritario la educación en la diversidad es la misma que luchaba por la igualdad de oportunidades de los años sesenta. Hoy, sin embargo, desde las circunstancias histórico-culturales, económicas y sociales a las puertas del siglo XXI hablamos de cultura de la diversidad pero estamos reivindicando lo mismo que en los años sesenta: una sociedad más solidaria, más justa, más libre; en definitiva, una sociedad más humana.

Este sentimiento es el que yo le doy a la escuela pública. Una escuela que enseñe a pensar y a descubrir la cultura (las distintas culturas). Una escuela que haga mujeres y hombres pensantes y sensibles a la diversidad y no meros intendentes. Una escuela que haga hombres y mujeres demócratas y libres viviendo y transformando la democracia en libertad. Una escuela para la emancipación, como nos diría ADORNO (1998), sólo será posible si sabemos cortar las amarras de ese barco encallado que sustenta la escuela segregadora y homogeneizante.

Me refiero, sencillamente, a la necesidad que tenemos hoy de construir una nueva escuela (de una nueva educación) para una nueva civilización. ¿Qué papel ha de tener la escuela pública en esta sociedad hegemónica para humanizar al ya inhumanizado ser humano? ¿Cómo construir una escuela contrahegemónica que rompa con las atadu-

ras de la escuela hegemónica y, a la vez, respete a cada persona en su diversidad?. O dicho de otra manera ¿cómo pienso yo que se tendría que actuar en la escuela pública para ir construyendo una cultura escolar que permita atender al alumnado (a todo el alumnado) respetando sus diferencias, de tal manera que el pensamiento pedagógico del profesorado vaya cambiando y, a la vez, considere a las personas diferentes cognitiva, social, de género, lingüística, cultural y étnicamente como ocasiones para mejorar su práctica profesional y no como ocasiones para establecer desigualdades?.

Sencillamente, como digo, tomando conciencia de que hemos de cortar las amarras que nos ata a esa escuela y a esa cultura hegemónica que no respeta a las niñas y a los niños en su diferencia. No hay niñas ni niños imperfectos, sólo son eso: niñas y niños. No son seres inmaduros e incompletos, porque no les falta nada de lo peculiar de ser niña o niño; son, sencillamente: una niña o un niño.

Ser negra, ser síndrome de Down, tener una enfermedad contagiosa, ser parálisis cerebral o ser sencillamente niña o niño no es un defecto, es un valor y un derecho. La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. La cualidad más humana de la naturaleza es la diversidad. No hay dos amapolas iguales. No existe Historia de la Humanidad si no existen niñas y niños. No existe Historia de la Humanidad si no hay historia de la diversidad. La Historia de la Diversidad es la Historia de las niñas y de los niños.

1. CORTANDO AMARRAS DE LA ESCUELA HOMOGENEIZANTE Y SEGREGADORA

El reconocimiento de la diversidad del alumnado exige, inmediatamente, la primera ruptura que ha de realizar la escuela pública para iniciar el proceso de cortar las amarras de la homogeneización y de la segregación en sus aulas. Esta ruptura supone por un lado una tolerancia activa; es decir, un esfuerzo y un interés por conocer y comprender a cada niña y a cada niño que acude a la escuela como es y no como nos gustaría que fuera y, por otro, la ruptura con la práctica habitual en el profesorado por clasificar a su alumnado y, el consiguiente, sometimiento a una norma institucionalmente establecida, proveniente del diagnóstico médico-psicológico que como una losa determina los designios educativos. Adoptar esta postura es iniciar la ruptura contra el orden que supone la homogeneidad y, a la vez, supone el reconocimiento de la cualidad más natural del ser humano que son las diferencias entre nosotros mismos. Como señala BOBBIO «los hombres son entre ellos tan iguales como desiguales. Son iguales en ciertos aspectos y desiguales en otros (...) Son desiguales entre ellos si se les considera *uti singuli*, o sea, tomándolos uno a uno (...) Sin embargo, la aparente contradicción de las proposiciones 'los hombres son iguales' y 'los hombres son desiguales' depende únicamente del hecho de que, al observarlos, al juzgarlos y al sacar consecuencias prácticas, se ponga el acento sobre lo que tienen en común o más bien sobre lo que les distingue» (BOBBIO, N. 1999).

Primera Ruptura: *El reconocimiento de la Diversidad del alumnado como Valor y no como defecto o la ruptura contra la clasificación y la norma.*

Cuando un profesional afirma que hay personas incapaces de aprender. ¿qué está diciendo realmente? ¿Qué unas personas tienen más competencia cognitiva que otra o que hay distintas maneras de darle solución a un problema? ¿O acaso quieren decir que no existe modelo educativo que “venza” esa competencia cognitiva inicial? Ahora bien, ¿qué ocurriría si alguna persona lograra vencer las dificultades manifiestas inicialmente y aprendiera? ¿Cómo sería el cambio producido en esa persona sumativo o reorganizativo?. Es decir, ¿se produciría un aumento de su conocimiento o una nueva reorganización de su mente para seguir aprendiendo?

En este sentido encuentro muy oportunas las palabras de ADORNO cuando afirmaba que en la Alemania de los sesenta el propio sistema educativo alemán estaba elaborado para hacer personas dependientes y no personas con autonomía. En concreto subraya ADORNO que «el simple hecho de la tripartición de nuestro sistema educativo en escuelas para los llamados superdotados, en escuelas para los que están claramente poco dotados; (...) Creo que de no superar antes, mediante ilustración, el falso concepto de dotación intelectual, que juega un papel tan determinante en nuestro sistema educativo, no haremos justicia en toda su amplitud a la cuestión de emancipación. Como quizás muchos oyentes sepan ya, hace poco publicamos, en el marco del Consejo Alemán de Educación, un volumen de informes, en el que apoyándonos en catorce dictámenes de psicólogos y sociólogos, intentamos dejar claro que la capacidad no viene prefigurada en las personas, sino que depende, en su desarrollo, de los retos a los que el individuo se ve enfrentado. Esto es, que es posible «hacer capaz» a alguien. A partir de aquí se puede despertar en cualquiera la posibilidad de «aprender motivadamente»; una forma particular de evolución de la emancipación» (ADORNO, 1998. p. 116).

La idea de buscar unos fines de la educación teniendo en cuenta la diversidad del ser humano ha sido una aspiración en muchos modelos educativos. Subrayar que la naturaleza humana no es una máquina que se construye según un patrón preestablecido y que sigue el orden marcado por la genética ha sido uno de esos objetivos en aquellas aspiraciones educativas.

La genética representa sólo, a mi juicio, una posibilidad y, por tanto, no podemos aceptar que ‘la inteligencia’ sea algo que nos viene dado (dotado, infradotado, superdotado), sino que la inteligencia considerada como el desarrollo de los procesos cognitivos (competencia cognitiva), es algo que se adquiere y se construye si los contextos educativos ofrecen oportunidades para ello. La inteligencia no se define, se construye. Es decir, no considero que la inteligencia sea un atributo del ser humano, sino que - como apunta MATORANA- «existe un proceso evolutivo de comportamientos inteligentes»; por tanto, es difícil de sostener hoy en día el concepto de inteligencia clásico como un cúmulo de capacidades innatas con carácter universal independientemente del contexto cultural. Me inclino más por una multiplicidad de ‘inteligencias’ que se van a

lograr a través del desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos, como modos de pensamiento lógico que se aprenden y que pueden ser enseñados (padres, profesores, expertos,..., mediadores) a través de las experiencias de la enseñanza mediada o mediante el contacto diario (abriendo espacios de acción conjunta) con los sucesos y acontecimientos ambientales. O sea, que cada niña y cada niño, independientemente de "su carga intelectual" genéticamente hablando, puede adquirir las funciones cognitivas básicas para pensar con lógica, para percibir y atender de manera estructurada; para organizar la información que le llega; para conocer cómo ha de aprender y saber aplicar lo aprendido; para saber relacionarse con los demás; para saber dar respuestas lógicas a los interrogantes que se les plantee, para ofrecer soluciones diferentes a los problemas que acontezcan en su vida cotidiana.

De eso se trata, de buscar respuestas diferentes, no iguales, porque cada ser humano es diferente. Tan sólo una sociedad de robots podría ser física e intelectualmente igual. Las criaturas somos diferentes, como nos recuerda Humberto MATURANA:

«una araña es un ser distinto de un insecto; un coleóptero es un ser distinto de una mariposa; un ratón es un ser distinto de un gato; un ser humano es distinto de un elefante; y todos estos seres son distintos porque viven de maneras distintas (...). Una persona que ha perdido una pierna es un ser distinto de una persona con dos piernas (...). Desde el punto de vista del ser biológico no hay errores, no hay minusvalías, no hay disfunciones (...) sólo desde el espacio humano yo prefiero ser una araña y no una mariposa (...). Es desde la perspectiva en que yo quiero que los mundos de la araña y de la mariposa se interseccionen de alguna manera, cuando una es más bonita que la otra (...). Es en el espacio de las relaciones humanas que el niño limitado pasa a ser limitado (...). En Biología no existe minusvalía...» (MATURANA, 1995)

¿Qué nos quiere decir MATURANA con que una persona que desde la perspectiva de las relaciones humanas corrientes aparece como limitado, desde su biología no lo es, sino que es solamente diferente? ¿Qué significado puede tener esto desde el campo de la educación y el diagnóstico? Sencillamente, que cada ser humano se diferencia singularmente no por razones biológicas, sino por los distintos modos de creencias, de comportamientos, de sentimientos, de puntos de vista diferentes. Cada ser humano se construye a lo largo de su vida por las interacciones que se producen y por la calidad de estas interacciones con el contexto en el que convive y no estamos predeterminados por nuestros genes (LEWONTIN, 1990).

Desde este discurso, y en coherencia con lo que venimos expresando, consideramos el diagnóstico como herramienta para aprender y enseñar mejor (carácter educativo). El diagnóstico desde esta perspectiva educativa subraya dos aspectos fundamentales: uno que hay que conocer para comprender mejor y dos que este conocimiento para la comprensión no está dado sino en proceso de hacerse. O sea, es un conocimiento sujeto a cambios y que para una mejor comprensión se necesita abordarlo desde las

aportaciones y ayudas que ofrezcan las distintas ciencias y no desde los síntomas que presente las personas.

No compartimos la visión del diagnóstico como instrumento para clasificar al ser humano en razón a cualidades innatas, ni tampoco en determinaciones ambientalistas, puesto que esta tendencia considera que los individuos poseen un componente general de inteligencia innato y estable, el cual predetermina ampliamente la eficiencia del aprendizaje en todas las dimensiones del ser humano y en cualquier contexto. Mi concepción del diagnóstico es completamente diferente y, lejos de plantearlo con la finalidad de etiquetaje, debe servirnos para ofrecernos conocimiento sobre las personas, sus contextos y la interacción entre los mismos, para intervenir transformando dichas condiciones, lo cual les permita lograr una mejora a lo largo de su vida. Es, un modo de mirada profunda para la comprensión, no para saber más, sino para conocer mejor a las personas.

Precisamente el diagnóstico desde el modelo médico-psicológico y su polémica teórico-práctica es la atadura más difícil de cortar porque la educación entendida como «terapia» se ha fundamentado en el diagnóstico como un cúmulo de síntomas, al considerar a las personas excepcionales como enfermos-retrasados-deficientes-subnormales, configurando todo ello el paradigma del déficit; y en segundo lugar, y como consecuencia de dicha conceptualización, las ciencias médicas y psicológicas fueron construyendo instrumentos de descripción y de generalización en función de aquella sintomatología que, lejos de comprender al ser humano, lo encerraba en torno a sus propias limitaciones. La teoría y la práctica del diagnóstico en estas ciencias, sus hiperbolizaciones, sus parcialidades e inconsistencias acerca del objeto de estudio y la falta de una sistematización integral, han originado un desconocimiento de las competencias cognitivas, culturales y sociales del ser humano. Sin embargo, ¡es tan hermoso, complejo y profundo el ser humano que no existen instrumentos que pueda encerrarlo (medirlo) entre unos límites! El ser humano no se mide, se comprende.

Así pues, un diagnóstico y una intervención que tiene como finalidad conocer y comprender, encaminados a la búsqueda de estrategias para resolver las situaciones problemáticas que se presentan, no se puede limitar a la enumeración de los síntomas, que sería lo descriptivo y más superficial, sino que deben descubrir las causas que los producen; o sea, elaborar las posibles explicaciones del por qué de estos síntomas. La escuela pública, si desea una verdadera y eficiente intervención debe focalizar su currículum a eliminar las causas y no sólo sus manifestaciones externas y, sobre todo, porque un verdadero conocimiento implica tanto lo descriptivo, como lo explicativo. El diagnóstico educativo no se ha de centrar en los efectos sino en las causas que lo originan y, luego buscar modelos de intervención para su mejora. Esta concepción del diagnóstico implica que en este complejo y dinámico proceso, donde se construye un conocimiento, no sólo se enfatizan los resultados o datos empíricos que se obtengan, sino que resulta imprescindible reproducir o reconstruir los procesos que pudieron haber dado lugar a esos resultados particulares (individual o personal) y no a otros. Además, en algunos casos y especialmente en el campo de las ciencias sociales y humanas, se hace

necesario conocer qué procesos se presentarían y podrían desarrollarse, en ese sujeto en particular, mediante un tipo determinado de intervención. Por lo tanto, si procuramos considerar la diversidad y la especificidad individual de cada ser humano en particular y su relación con el tipo de intervención posible, es necesario hacer entonces estudio de casos y no hablar de generalidades (el síndrome de Down, los autistas, los parálíticos cerebrales, etc); sino de este o aquel síndrome de Down, autista o parálítico en su contexto, en su familia y en su entorno y, a lo mejor, desde esa contextualización de cada caso empezamos a comprender a cada persona con sus peculiaridades y características.

De hecho, de manera particular es extremadamente importante para una niña o un niño excepcional intervenir lo más tempranamente posible ampliando los horizontes experimentales, realizando actividades que promuevan la Zona de Desarrollo Próximo que nos habla VIGOSTKY, haciéndole adquirir competencias en materia de autonomía, y a través de ésta adquirir competencias en la socialización y el aprendizaje. Es fundamental intentar poner en marcha recorridos por los que la niña y el niño excepcional sea un agente activo y no espere pasivamente a que los otros piensen y organicen para poder demostrar que ha comprendido repitiendo «esto o lo otro» de forma pasiva.

Pero, ¿quién le puede quitar a las niñas y a los niños su dimensión creadora (a todas y a todos los niños, también a los excepcionales)? ¿Cómo es posible que siendo las niñas y los niños tan creativos, tan curiosos y espontáneos, los adultos seamos tan rutinarios, estereotipados y conformistas? ¿Hasta qué grado la escuela es culpable de este proceso de deterioro humano? Esa escuela que no nos impulsa a amar la vida ¿no será la responsable del hastío y de la falta de creatividad que muchas veces manifestamos los adultos? La niña y el niño son por naturaleza creadores, y se realizan y se desarrollan como personas a través de su propia creación (acción). Es más, la actividad creadora es en ella o en él una necesidad biológica y antropológica. Impedir dicha actividad es deshumanizarla, domesticándolo. No hay nada más natural en la niña y en el niño que expresar sus sentimientos, sus deseos, sus preferencias y hasta sus fantasías e inventos. Este es el único secreto de la cultura escolar que parte del profesorado no llega a descubrir nunca; acaso, porque vivimos convencidos de que la acción educativa depende más del profesorado que de las niñas o de los niños. La creatividad es, en consecuencia, un saber expresar lo que se tiene dentro, es liberar emocionalmente las propias emociones. Esto hace que la escuela tenga que dejar de fundamentar sus métodos pedagógicos en el frío razonamiento, en la lógica y en moldes formales porque de esa manera está constriñendo la afloración del ser creativo de las niñas y de los niños, de cualquier niña o niño, también de las personas excepcionales. Como nos recuerda MATURANA: «... desde el punto de vista biológico no tiene errores, no hay minusvalía, no hay disfunciones... En biología no existen minusvalía... Es en el espacio de las relaciones humanas donde la persona definida como limitada pasa a ser limitada...».

Podemos decir que hay como dos grandes paradigmas sobre los que epistemológicamente se sitúa el profesional en cuanto al diagnóstico y que en el mundo de la psicopedagogía se suelen presentar como posiciones contrapuestas: el diagnóstico de resultados *versus* el diagnóstico de proceso, el clasificatorio *versus* el explicativo, el

de normas *versus* el de criterios... etc. Todos ellos, con sus implicaciones prácticas y científicas, de una u otra forma son momentos, etapas o períodos del propio proceso de diagnóstico como un todo y que el profesional ha de tener en cuenta, sin perder de vista que, en gran medida, el diagnóstico es para conocer y comprender y no para medir y, por tanto, para intervenir mejor. La intervención se realiza para promover, para transformar o cambiar el proceso de aprendizaje y de desarrollo de cada ser humano.

Esta perspectiva del diagnóstico, según las tareas y la concepción con las que se trabaje, determina que el cómo se realiza el diagnóstico parezca depender de dos aspectos importantes: el para qué y el por qué y la concepción que se posea, en todos los casos, en relación al ser humano y su desarrollo. Este problema conceptual está generalmente determinado por la polémica, aún no resuelta, acerca del papel de las condiciones biológicas y sociales (culturales) en el desarrollo de la subjetividad humana.

En el estudio histórico del diagnóstico, las prácticas inadecuadas han estado relacionadas con una concepción biologicista del desarrollo humano en uno casos y en otras por una concepción pragmática, esencialmente psicométrica. Sin embargo, las posiciones que postulan una práctica más adecuada en los tiempos actuales son aquellas que se apoyan en la concepción histórico-cultural del desarrollo humano. Esta concepción comprende una compleja relación dialéctica entre lo biológico, lo social y lo cultural que se va a ir estructurando en el sujeto y en el propio proceso de desarrollo, a través de la acción de los demás como portadores de cultura (socialización). Esta apropiación no es pasiva, sino que cada sujeto de forma activa y personal la interioriza, la hace suya, conformando así las estructuras psicológicas que irán determinando la personalidad de cada ser humano.

En estos momentos existen reflexiones y materiales bibliográficos que abordan este problema que nos ocupa y que, en cierto modo presentan diferentes aspectos críticos del problema, subrayado que es necesario tener muy claro la concepción del desarrollo del ser humano para poder realizar un diagnóstico adecuado. La obra *«La falsa medida del hombre»* de J.S. Gould. *«Las consecuencias ideológicas y sociales del C.I.»* de L. Kamin o *«No está en los genes»* de Lewontin, L. Kamin y Rose. Estas, conjuntamente con las ideas del diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo de L.S. Vigotsky, se constituyen como valiosos materiales y ejemplos que nos permiten una nueva visión en el diagnóstico. Estos autores nos describen cuál ha sido el criterio del diagnóstico psicológico desde una dirección conceptual anglosajona que se inicia con las concepciones más darwinista; acerca del desarrollo humano y entre cuyos representantes podemos citar a Spencer, Galton, Sperman, Burt, y Eysenck entre otros en Inglaterra, y Goddard, Terman, Yerkes, Jensen y últimamente Herrnstein y Murray en los Estados Unidos.

Estos autores son los que han postulado en diferentes momentos históricos, incluidos los actuales, que, lo mental posee una determinación biológica, que el desarrollo por lo tanto es fijo e inmutable, que el diagnóstico tiene un propósito clasificatorio y que los tests psicológicos son instrumentos de diagnóstico que han de construirse con el

propósito de medir estas cualidades innatas. Estas concepciones desarrolladas por este fuerte e influyente grupo de científicos ha permitido o fundamentado criterio como los expresados por Jensen en los años 60 y los de Herrnstein y Murray en los 90 de que resultan innecesarios y poco efectivos los programas de educación y desarrollo para las supuestas personas desfavorecidas desde el punto de vista biológico, dado que su predeterminación genética los llevaría, sin remedio, a integrar las filas de las poblaciones de marginales, antisociales y deficientes.

Esta tendencia subraya la vieja idea de que las desigualdades entre las personas son algo natural e inevitable y de que no vale la pena dedicar tiempo y dinero porque no se va a producir ningún tipo de cambios, ya que estamos preprogramados en nuestros códigos genéticos. Si embargo, nosotros pensamos que las desigualdades no están en los genes, sino que son sociales. Desde el principio los seres humanos somos química y física; somos biología y sociología; somos átomos y sistemas; somos mente y cerebro; somos individuos y colectividad; somos el todo y sus partes; y somos, simultánea y dialécticamente todo ello, porque somos libres para recrearnos. La Biología y la Educación nos hacen seres humanos libres. Es más, en contra de los que afirman que todo está en los genes, nosotros pensamos que los genes no son egoístas; los genes no se enfadan; los genes no hablan; los genes no son negros, ni blancos; los genes no son homosexuales; los genes no piensan; los genes no aman; los genes no son autónomos... Las desigualdades no están en los genes. La sociedad necesita crear cabezas de turcos para mantener su hegemonía.

Quienes nos dedicamos a la docencia y a la investigación, en algún momento de nuestra tarea, hemos comprobado que ciertas niñas y ciertos niños se fijan en motivos muy diversos para darle respuestas a los problemas que solemos plantear. Algunas alumnas o alumnos se fijan en las imágenes, otras asocian los «contenidos» a situaciones próximas y cercanas muy vivenciales, otras se organizan haciendo esquemas, o dibujos, o quizás representaciones simbólicas...etc. Hay quien transforma las palabras en verso y otras crean algo que nada tiene que ver con lo que se le presentaba como originario. Suele ocurrir, a veces, que buscando «aire fresco» escapan de la atmósfera cargada y pesada del rutinario funcionamiento de la clase y construyen su mundo donde su fantasía y su imaginación les lleva por otros senderos distintos del normal funcionamiento del aula, rompiendo el equilibrio normalmente establecido en la vida escolar. (En la escuela de la diversidad, la presencia de personas excepcionales ha de romper el normal funcionamiento que tenían las aulas antes de la presencia de estas personas en las mismas).

Admitir este principio general supone para la escuela pública cambiar todos los referentes del currículum escolar y éste, el currículum que ofrezca la escuela pública tiene que saber tender puentes cognitivos entre las diferencias de las personas y sus posibilidades para adquirir la cultura escolar; por tanto, la escuela de la diversidad al hacer suyo este pensamiento, tiene que hacer posible, en cada aula de la misma, ofrecer la oportunidad para que cada niña y cada niño ponga de manifiesto sus competencias

cognitivas, sociales y culturales que le permita romper con el determinismo psico-biológico como algo eterno e imperecedero y se contemple como algo susceptible de modificación. Sólo así, la escuela pública cumplirá su papel social como agente de transformación, si ella misma y su profesorado se transforma comprendiendo que cada niña o cada niño tienen un estilo, un ritmo y un modo de aprendizaje diferente. Cada estilo o modo personal de aprendizaje requiere un cambio en el modo de enseñanza. O sea, no sólo hemos de tener en cuenta las condiciones y peculiaridades del alumnado, sino también los estilos de enseñanza del profesorado; puesto que la enseñanza es un modo particular de aprender conjuntamente entre el profesorado y el alumnado.

Con este pensamiento sobre las competencias cognitivas y culturales de cada persona estamos en condiciones de cortar la segunda amarra de la escuela segregadora; pero -repito- no se puede cortar la segunda si no se han superado los prejuicios de la primera.

Segunda Ruptura: *La necesaria reprofesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad o la ruptura del profesorado como técnico-racional.*

La enseñanza está unida a sus enseñantes, éstos no pueden desprenderse de su vida de aquella. La enseñanza tiene biografía. El profesorado es una persona y, como tal, tiene ideología, sentimientos, creencias, sexo, etc. En la enseñanza no hay nada de mística: hay sencillamente que saber relacionar lo que se va a enseñar con algo de la vida cotidiana, teniendo en cuenta las condiciones del que enseña y del que aprende, de su contexto de sus vidas, de sus emociones. Como nos recuerda ARISTOTELES en su *Ética a Nicómaco* «es asunto fácil conocer los efectos de la miel, el vino, o las hierbas, la cauterización o el corte, pero saber cómo, cuándo, a quién deberíamos aplicar es nada menos que la empresa de ser médico... A la educación, nos dice BRUNER, le ocurre algo parecido: saber situar nuestro conocimiento en el contexto vivo que ofrece el problema que se presenta es el objetivo de todo enseñante. (BRUNER, 1997).

La cuestión a resolver, por tanto, desde este punto de vista no es sólo si las personas con algún tipo de excepcionalidad son competentes «para aprender», sino si el profesorado es competente para «enseñar a aprender a otros» desde la edad más temprana, aprendiendo él mismo. O, dicho de otro modo: sí la situación actual del sistema educativo español, en el ámbito concreto de la escuela pública, como acabo de describir, está demandando una didáctica y unos profesionales de calidad, ¿disponemos de esa didáctica y de esos profesionales? Más aún, ¿la formación de los estudiantes en las Facultades de Ciencias de la Educación es adecuada para afrontar la diversidad del alumnado de las escuelas públicas?.

La escuela pública precisa de unos profesionales que sepan crear ambientes para enseñar a aprender. Unos profesionales cualificados que sepan diagnosticar la situación del aula, el ritmo y los modos de aprendizaje de cada alumna y cada alumno de acuerdo a sus peculiaridades, las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, un conocimiento del diseño y la planificación de la enseñanza, que sepan simultanear

diferentes situaciones de aprendizaje en un mismo espacio y en el mismo tiempo para conseguir lo que se pretende y que, al mismo tiempo, sepan incorporar las demandas sociales de las personas culturalmente diferentes y de sus familiares, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar lograr el equilibrio entre la comprensividad del curriculum y la atención a las diferencias individuales. Todo ello exige una serie de competencias profesionales que les permita saber conjugar los conocimientos y los procesos con las actitudes para lograr una intervención autónoma y eficiente en el aula. Se necesita un profesional competente que sepa organizar y dar vida en los centros educativos desde la infancia hasta la edad adulta. El proyecto de la escuela de la diversidad necesita de esta formación continuada y compartida entre profesionales de la escuela, profesionales de la universidad y familias como medio de buscar soluciones conjuntas. (LOPEZ MELERO, 1991, 1995, 1997, 1998, 1999).

En este sentido, y sólo en este sentido, el desarrollo profesional puede hacer que el profesorado se haga más conocedor de sí mismo y esté más seguro de su práctica profesional a través de su propia reflexión (autorreflexión) y valoración. La práctica de pensar la práctica sería un buen consejo para romper con la segunda atadura de la escuela hegemónica, afianzada en un profesorado como un técnico al servicio del sistema. Porque el modo más adecuado de ser un buen profesional, no es sometiéndose como un instrumento instrumentalizado con el sistema, sino reflexionando conjuntamente con otros compañeros cómo mejorar la propia práctica. La dialéctica acción-reflexión condiciona tanto el pensamiento como la acción, de modo que ambos momentos se iluminen, se valoren y se enriquezcan mutuamente. Ni la acción excesiva y mecanizada ni la más hermosa teoría concientizadora llevan a la verdadera acción transformadora y consciente (praxis). Como nos recuerda FREIRE: «La conciencia, no se transforma a través de cursos y discursos, o de sermones elocuentes, sino por la acción de los seres humanos sobre el mundo [...] Supone conjunción entre teoría y práctica en la que ambas se van constituyendo, haciéndose en un movimiento permanente de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica» (FREIRE, 1990).

La ausencia de praxis convierte a la educación en mera instrucción. Ello hace caer con frecuencia al profesorado en un activismo pedagógico que desvirtúa totalmente los alcances políticos de la acción educativa. La educación es praxis, o de lo contrario no es educación. Sin praxis, ni el profesorado ni el alumnado se construyen a sí mismos. La educación en la praxis es por tanto una «acción transformadora consciente» que supone dos momentos inseparables, el de la acción y el de la reflexión. El primero como punto de arranque en la medida en que la acción parte de una cierta forma de conciencia y conduce hacia una nueva forma de conciencia, más esclarecida, más plena. Sólo así podremos decir con propiedad, que la educación es el «momento reflexivo de la praxis».

La nueva concepción de la escuela pública requiere un modo distinto de intervenir el profesorado en su aula. Entre los adultos y las niñas y los niños se han de crear o elaborar una especie de plataformas de entendimiento («formatos de acción conjunta» BRUNER), que es como la primera oportunidad de cultura para aquellos. Este enfoque

socioconstructivista que subraya la importancia de la interacción profesorado-alumnado ha sido estudiado por WERSTCH (1988), quien mantiene que cuando el adulto y la niña y el niño inician una tarea común parten cada cual de una definición distinta de la situación de aprendizaje, y para que se pueda lograr la comprensión es necesario que esas situaciones se acerquen lo más posible en una misma red de significados (el desarrollo como proceso de significados compartidos). Lo que tiene que garantizar el profesional en la escuela de la diversidad no es la verdad absoluta encarnada en su persona, sino la búsqueda de estrategias para ir resolviendo problemas cercanos; es decir, garantiza un método de investigación y de indagación, y no el saberlo todo. Por tanto, si el profesional abre espacios de desarrollo intencional y provocado (no aprendizaje espontáneo), el proceso de enseñanza y aprendizaje es cada vez más un aprendizaje activo. Es decir, un aprendizaje que debe generar otras estrategias en la niña y en el niño para seguir aprendiendo.

Estos procesos de mediación son especialmente importantes cuando se trabaja con personas excepcionales, precisamente porque necesitan mejores (no digo más ni distintos, sino mejores) procesos de «andamiaje» que el resto de sus compañeras y compañeros. El trabajo cooperativo y solidario en la escuela es un modo de lograr en las personas excepcionales, a través de las compañeras y los compañeros, la metacompreensión necesaria, convirtiéndose en un apoyo didáctico permanente. Precisamente el contraste de pareceres entre las niñas y los niños, y la interacción entre compañeras y compañeros en la misma clase les llevará a enfrentarse a sus propios errores. El error es considerado como elemento de valor para seguir redescubriendo conjuntamente el conocimiento. Este modo de educación siempre produce en cualquier niña y en cualquier niño de cualquier cultura la emoción por conocer y el deseo de vivir. En este sentido señala MATORANA: “el profesor o profesora debe saber que las niñas y los niños aprenden (se transforman) en coherencia con su emoción, ya sea en coincidencia o en oposición a él o ella” (MATORANA, 1997). Y continúa el mismo autor “que las dificultades de aprendizaje y conducta relacional que los niños muestran en su vida escolar, no son de índole intelectual ni relativas a sus características intrínsecas de personalidad, sino que surgen de la negación del amor como espacio de convivencia y se corrigen restituyendo dicho espacio” (MATORANA, 1997).

Sin embargo, a veces, el profesorado emite juicios y valoraciones sobre la competencia cognitiva y sobre la educabilidad de las personas excepcionales, olvidando que una variable importante en la educabilidad de aquellas depende de la competencia cultural y de la educatividad del propio profesorado. “Si decimos que un niño es de una cierta manera: bueno, malo, inteligente o tonto, estabilizamos nuestra relación con ese niño de acuerdo a lo que decimos, y el niño, a menos que se acepte y respete a sí mismo, no tendrá escapatoria y caerá en la trampa de la no aceptación y el no respeto a sí mismo porque sólo podrá ser algo dependiente de lo que surja como niño bueno, o malo, o inteligente, o tonto, en su relación con nosotros” (MATORANA, 1992).

Por todo lo expresado anteriormente el profesorado ha de saber muy bien que él es una pieza clave en todo este cambio que requiere la cultura de la diversidad, es el

profesorado la herramienta central de la acción pedagógica en cualquier colegio. Ciertamente las escuelas no son recintos incontaminados, cotos cerrados para que el profesorado concentre su atención y su labor exclusivamente de puertas adentro. Las responsabilidades del profesorado no puede desconectarse de la realidad social en la cual está inmerso el colegio con su pluralidad ideológica, social, económica, etc. No nos podemos desvincular de esta realidad y el movimiento para transformar el colegio no es más que uno con el movimiento que ha de transformar la sociedad, como subraya LOBROT: “que la sociedad del mañana lo será por la escuela o no lo será, es válida en la medida en que sepamos qué tipo de sociedad es la que estamos dispuestos a impulsar y en la medida en que políticamente aceptemos la responsabilidad que nos cabe en esta ingente tarea. Tarea que para nosotros, el profesorado, es ante todo la de clarificar y acelerar el proceso político en materia educativa, aun cuando esto nos obligue a «volver el proceso de educación contra los fines que le son asignados por el sistema» (LOBROT, 1978, p.186)

No quiero caer en ingenuidades en relación a la cultura de la diversidad y vivo convencido de que cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje (en cualquier nivel educativo) tiene su ideología; o sea, existen preconcepciones (acaso, prejuicios) sobre las características de las personas que aprenden (sobre la competencia cognitiva de estas personas) así como creencias e ideas sobre las características de la enseñanza más apropiada (buscando una didáctica de la subcultura) para las mismas, de tal manera que se puede correr el riesgo de interpretarse desde la Didáctica y desde la Organización Escolar que lo más adecuado en esta escuela de la diversidad sea currícula paralelos (de ahí que se inventen las adaptaciones curriculares como si fuera la solución), cuando lo auténticamente significativo, desde un punto de vista didáctico, es centrarse en el sistema y no en el sujeto.

En este sentido la escuela pública ha contraído el compromiso de dar la oportunidad a todo el alumnado para que se adentre en el mundo de la cultura evitando las relaciones jerárquicas (relaciones verticales y autocrática), en el que unos deciden sobre otros; deciden qué es lo que se debe hacer y cómo se debe hacer y, con frecuencia, hasta lo que se debe decir y pensar. En este tipo de relaciones verticales, el profesorado «sabe-lo-todo», en contraposición con el alumnado que no sabe y que debe obedecer, simplifica el sistema hasta hacerlo mucho más «gobernable» por su linealidad y «sencillez». La red de relaciones verticales lleva a una rigidez de la estructura en el sentido jerárquico. Para quebrar esta verticalidad el profesorado ha de establecer una red para que la comunicación pedagógica se alimente de las más variadas formas de interrelación entre profesorado y alumnado. El quehacer educativo, como proceso comunicativo, es una tarea compartida que nace de la propia dinámica de una realidad cada vez más exigente. La educación, como red de comunicaciones horizontales, es un proceso que tiene que estar centrado en la consideración y el respeto de que es el alumnado el científico y el profesorado el que debe abrir espacios para ese diálogo. Hay que saber despertar en la niña y en el niño la necesidad permanente de búsqueda, de indagación, de curiosidad: la niña y el niño como curioso intelectual. La niña como investigadora o el niño como investiga-

dor, o como curioso ante las cosas del mundo. Cuando hablo del niño o de la niña como científico no lo hago en el sentido piagetiano («el niño o la niña como científica») dando a entender que son ellos los que busca su propia teoría causal de las cosas, sino que lo hago desde el pensamiento vigostkiano, como la interiorización por parte de la niña de la construcción que su cultura hace de la mente (ASTINGTON, 1998). Este modo de proceder del profesorado se convierte en un modo de ir haciéndose profesional de la educación a través del aprendizaje que le aporta el propio niño. Y este es el valor ético del oficio del docente. Es un modo de apropiación cultural a lo largo de la vida de profesión.

El oficio de docente es un oficio moral y nuestro pensamiento no puede separarse de la práctica escolar, más aún tiene que impregnarla a toda ella. La intencionalidad moral de nuestro quehacer educativo no puede reducirse a enseñar a las niñas y a los niños un conjunto de conocimientos, de normas y procedimientos, etc; sino en la medida en que los procesos de enseñanza y aprendizaje abarcan tanto al profesorado como al alumnado y se construyen una red de significados y comportamiento compartidos (cultura escolar), estamos hablando de una educación para la convivencia. Al aceptar el profesorado este modo de trabajar cooperativo y solidario está permitiendo, por un lado que el alumnado aprendan a vivir en convivencia democrática y por otro, que sólo a través de la reflexión de su propio quehacer educativo y en el compartir el mismo con el resto de colegas, se desarrolla y mejora su profesión como docente.

La enseñanza es una acción transformadora consciente que supone dos momentos inseparables acción y reflexión de modo dialéctico. La enseñanza es un modo de “hacer aprender a otros, aprendiendo uno mismo”. En este sentido, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre nos encontramos ante comportamientos y conductas cargadas de significado. La enseñanza es mucho más que una mera colección de destrezas técnicas, mucho más que un conjunto de procedimientos, muchísimo más que un puñado de cosas que han de aprenderse. La enseñanza es un compromiso social, es una responsabilidad moral, para que las niñas y los niños lleguen a ser personas demócratas y libres. Precisamente al considerar la enseñanza como un oficio moral, ésta se encuentra cargada de intencionalidad, tiene valor. Yo enseño para algo o para alguien. No se enseña por enseñar. ¿Para qué se enseña hoy en día en nuestras escuelas? Se enseña para algo y por algo (útil=vale la pena). Esta intencionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje es lo que le da su carácter de actividad moral.

Este profesorado al concebir la cultura de la diversidad como renovación educativa y como desarrollo profesional, están desarrollando valores de respeto a la diferencia, a la tolerancia y a la solidaridad, valores propios de la escuela pública. Se necesita un nuevo profesional para el cambio y la transformación que requiere la Cultura de la Diversidad dejando de ser un profesional como mero aplicador de técnicas y procedimientos (racionalista y técnico), convirtiéndose en curioso investigador y un comprometido social que sabe abrir espacios para que el aula se convierta en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo, evitando ser un instrumento instrumentalizado del siste-

ma hegemónico, desarrollando su autonomía y su libertad como docente comprometido para el cambio y transformación social, es decir como un profesional emancipado.

Sólo si el profesorado toma conciencia de que es la pieza clave en cualquier manifestación de innovación podrá comprender que el patrimonio cultural que ofrezca a su alumnado tiene que ser tal que además de convertir a éstos en personas cultas, reflexivas y comprometidas, tienen que ser buenas personas que es la legitimización de todo lo anterior. Como dice YOUNG:

“en este cambio la educación se ha de considerar como un proceso de culturización: un paso a una forma de vida (nueva). Su medio es la lengua y la experiencia; su método, el diálogo y, su producto, la cultura. Únicamente se logrará cuando un escolar cambie de vida, no cuando sólo cambia un rincón de su cabeza” (YOUNG, 1993).

Sólo así estaremos en condiciones de afrontar la tercera de las ataduras, la de un currículum planificado y hacer un currículum que incluya representativamente las diferencias del alumnado como única vía de hacer una ciudadanía plural. Y todo ello no consiste en simplificar los objetivos, ni en reducir los contenidos culturales en el colegio, ni en buscar espacios aislados para la educación en grupos homogéneos, ni en buscar situaciones excepcionales de aprendizaje, sino en todo lo contrario; es decir, en buscar estilos nuevos de enseñanza-aprendizaje, modos nuevos de interacción en las aulas, un nuevo sentido de los servicios de apoyo y de sus funciones; o sea, en saber elaborar un currículum que no segregue.

Tercera Ruptura: *Buscando un Patrimonio Cultural Común, Diverso, Comprensivo y Transformador en el alumnado o la ruptura con el currículum planificado.*

En la escuela pública desde el principio se sabe que el alumnado tiene diferencias cognitivas, afectivas y sociales; diferencias de género, étnicas, religiosas, lingüísticas, culturales, etc. Más aún, la escuela pública es el lugar para el encuentro de diferencias cognitivas, de género, étnicas, culturales, etc. Por tanto, el Proyecto Educativo se elaborará pensando en las diferencias de este alumnado y no en niñas y niños hipotéticos. Es decir, teniendo en cuenta que el epicentro del proyecto educativo es la diversidad y no la norma. Este es el principio del que debe partir la escuela pública a la hora de elaborar su Proyecto Educativo: que el currículum no produzca segregación. Dar sentido a la diferencia tiene que ser el epicentro del desarrollo del currículum escolar a través de la calidad de las relaciones entre el alumnado.

El alumnado que acude a la escuela pública necesita algo más -mucho más- que información-instrucción para adquirir ese patrimonio cultural común, necesita ser competentes para valorar críticamente que las diferencias entre los seres humanos son valores en sí, pero que a veces las condiciones históricas e ideológicas impuestas subrayan las desigualdades entre unos y otros. Precisamente la construcción de un discurso comprometido para vivir democráticamente en la escuela exige superar la visión

tecnocrática y reproductora en la que a veces se encuentra inmersa la propia escuela. Por ello exige romper con la concepción de la didáctica clásica que lleva implícita el error al pensar que la ciencia de la enseñanza, en su dimensión teórica y práctica, consiste en saber formular formalmente los elementos del curriculum; es decir: objetivos, contenidos, actividades y experiencias, organización espacio-temporal, medios y recursos didácticos y evaluación. Y en saber aprenderse y formular todo estos elementos piensan que ya están siendo innovadores.

Como si la ciencia y el conocimiento se construyera sólo con saber el profesorado formular y planificar el conocimiento. Pensar esto es como si pensáramos que MARCONI en su Bolonia natal, una mañana se levantara y dijera: Mi objetivo esta mañana es descubrir la radio. Y después se preguntara: ¿qué contenidos necesito para ello? ¿ qué experiencias y qué actividades voy a realizar? ¿ con qué medios y recursos? ¿cómo me lo voy a organizar? y al final de esa mañana, valoraré si he conseguido o no mi objetivo de descubrir la radio. Aceptar este formalismo en el descubrimiento del conocimiento mata a la propia ciencia como búsqueda y descubrimiento. No es sólo un proceso deductivo desde categorías generales hacia categorías más específicas, sino que es proceso deductivo e inductivo a la vez, es un proceso de construcción y reconstrucción, donde el éxito no radica tanto en el producto final como en el propio proceso de pensar y de buscar.

De ahí que desde nuestra experiencia de trabajo en la escuela (maestras y maestros que están poniendo en práctica el Proyecto Roma), propongamos *proyectos de investigación* que, a modo de centros de interés despertados por los propios niños, tal y como expreso a continuación, en donde partiendo de la curiosidad y desde los conceptos previos que tienen cada niña y cada niño de cualquier tema o asunto que surja en el aula (Nivel de desarrollo actual), surge, inmediatamente, una o varias investigaciones compartidas por los grupos de trabajo que se hayan constituido en el aula. Estos grupos, cada uno desde sus puntos de vista y desde sus necesidades establecen las estrategias y los procedimientos que vayan requiriendo para conseguir o descubrir aquello que pretendían (Nivel de desarrollo potencial). Y entre ambos niveles se produce todo el 'montaje' del proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase tal y como explicaré en el siguiente apartado. En este proceso de búsqueda y descubrimiento cada niña y cada niño establece qué sabía al principio y qué sabe al final del proceso o qué no sabe, y cómo seguir aprendiendo a través de las nuevas curiosidades que han surgido en el camino (Zona de Desarrollo Próximo), como la zona donde siempre permanece el niño, porque es la zona de aprendizaje y es ahí donde siempre está instalado la niña o el niño: el deseo de aprender.

Aceptar que las personas excepcionales son el epicentro para la elaboración de un nuevo curriculum, a mi juicio, supone un cambio de pensamiento tan grande en el profesorado que ha de verse contemplado en un curriculum centrado en no producir segregación. Es decir, un curriculum que se elaborará pensando y cómo los niñas y las niñas aprenden estrategias que les permita resolver problemas reales y cercanos al alumnado, más que en las disciplinas o en los libros de texto, y aquellas disciplinas o

estos textos se utilizarán sólo como apoyo para la resolución de los problemas o situaciones problemáticas planteadas por cada uno de los grupos de investigación constituidos en el aula.

Un currículum así pensado ha de partir de las necesidades personales y contextuales del alumnado y, al verse contempladas dichas necesidades los alumnos se verán motivados para construir mecanismos y estrategias para familiarizarse con el conocimiento y el aprendizaje que produce, genera en cada niña y en cada niño la necesidad de seguir buscando estrategias para seguir aprendiendo. En este proceso de búsqueda permanente radica el valor del currículum como algo en permanente cambio. O sea, la cultura escolar tiene que hacer posible que las niñas y los niños sean personas competentes para crear sus propios procesos y estrategias de razonamiento (Autoaprendizaje). De esta manera se podrá afirmar que el alumnado es el científico en la escuela y el profesorado sólo tiene un papel de mediador del conocimiento y el de organizador de un escenario para que se produzca el conocimiento.

En este proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento el alumnado adquiere conocimientos conceptuales, que le permitirán interpretar la realidad vivida; procedimientos y estructura lógica (sentido común), como medio para resolver problemas de la vida cotidiana; y valores, para mejorar la calidad de vida social y convivencial. Se trata de problematizar la realidad a fin de encontrar posibles explicaciones de la misma. Este tipo de educación va a permitir la autonomía cognitiva, cultural y moral del alumnado y no la dependencia permanente hacia el profesor sabe-lo-todo. La autonomía no va a venir determinada por el nivel de escolarización, ni tampoco responde a una taxonomía preestablecida de objetivos que hay que ir superando escalonada e individualmente, sino vendrá determinada por la competencia que muestren cada niña y cada niño en la resolución de problemas de la vida cotidiana de manera cóoperativa y solidaria.

La escuela pública bajo el discurso de la Cultura de la Diversidad asume el papel de que la educación de las personas excepcionales no consiste en buscar el mejor modelo educativo individual para dichas personas, sino que toda la cultura escolar se ha de preñar de diversidad. Es decir, que no es cuestión de buscar adaptaciones curriculares, sino de buscar otro modelo, otros sistema educativo, otro currículum que conozca, que comprenda y que respete a la diversidad en sus formas, modos y ritmos de acercar al conocimiento.

¿Por qué es tan difícil aceptar esto?

Es difícil aceptar este principio, en primer lugar porque su aceptación supone al profesorado el compromiso al conocimiento, a la comprensión y al respeto de la diversidad de su alumnado para que a través de ese reconocimiento, aquel profesorado aprenda, primero a ser profesor o a ser profesora, pero sobre todo a ser persona. En segundo lugar, sería aceptar que ella como profesora o él como profesor es diferente y que cada una y a cada uno de mi alumnado, son, asimismo, diferentes. Aceptar esto

significa que la escuela se convierte en una comunidad de aprendizaje permanente, ya que el propio profesorado se considera a la vez un aprendiz, que conjuntamente con sus alumnado se afanan en la búsqueda de estrategias para resolver problemas conjuntamente y con ese cambio actitudinal del profesorado, éste consigue el mejor de los objetivos al hacer que se produzca en su alumnado el deseo de seguir aprendiendo.

En este proceso de cambio permanente el proceso de enseñanza y aprendizaje es simultáneo, por lo tanto podemos decir que sólo hay un proceso de «aprender a aprender» unos de otros y otras de unos y, no es necesario hablar de enseñanza como un suceso, sino que es un proceso permanente de aprendizaje mutuo y autónomo (Autoaprendizaje). Es, como he dicho en algún momento de este escrito un encuentro dialógico, donde la enseñanza es precisamente, ese aprendizaje compartido, dado que la principal tarea es aprender estrategias para la resolución de problemas de la vida cotidiana de manera cooperativa y solidaria y la segunda, que la calidad de la enseñanza vendrá determinada por la calidad de las relaciones entre el profesorado y el alumnado y de estos entre sí.

Elaborar un proyecto educativo desde el cumplimiento de los Derechos Humanos y desde la legitimidad del alumnado requiere en primer lugar, reconocer que la escuela pública es el lugar donde las niñas y los niños aprenden públicamente a defender los Derechos Humanos y, en segundo lugar, que la escuela va a ser el espacio público donde las niñas y los niños, a través de una metodología cooperativa y solidaria, aprendan a ser personas democráticas y libres al convivir en el respeto a la legitimidad de que cada uno es como es. Este es el sentido que yo le doy a la escuela pública. Cuando hablo de escuela pública no me refiero a la escuela estatal, sino a ese modelo de escuela sin exclusiones, donde caben todas las personas y en donde se desarrollan los valores de solidaridad, de dignidad, de libertad, de respeto y de tolerancia.

En fin que la finalidad de la escuela pública de proponer un currículum comprensivo radica, a mi juicio, en que éste ha de combatir cualquier intervención que genere desigualdad o una educación de segundo orden o de baja calidad. Es necesario un currículum que, ahondando en las diferencias del alumno erradique las desigualdades, haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes (currículum diversificado) y, a la vez, le permita esa cultura general como patrimonio necesario en todos los escolares. Este modo de interpretar el currículum escolar como patrimonio para todos los niños en la escuela pública evitará el fundamentalismo curricular, es decir la imposición de un currículum igual para todos. Por todo ello la Cultura de la Diversidad en relación con el currículum es un camino para hacer más representativas las diferencias en una escuela que, a través de la contemplación de la diversidad, está aprendiendo a ser más democrática. Porque de lo que se trata «es de hacer una ciudadanía plural» (HABERMAS, 1994) que rompa con un currículum idéntico en aprendizajes secuenciados y con tareas idénticas en el tiempo y en el espacio. Dado que «buena parte de esa esclerosis del contenido-norma exigible se debe a la adopción de materiales estandarizados, homogéneos para todos los estudiantes, que dan lu-

gar, a su vez, a pautas poco variadas de desarrollo de la enseñanza (...). La escuela y su currículum, que deben ser oportunidades para todos, pasan a ser estructuras de dificultades graduadas que todos han de superar a un mismo ritmo y con las mismas ayudas, de suerte que en cada uno de los escalones establecidos en la graduación medimos a los sujetos para ver si son aptos o no, los diferenciamos y les decimos a muchos que son desiguales a los demás» (GIMENO SACRISTAN, J. 1999. pp 77-78).

En fin, la escuela pública en relación al currículum, ha de ofrecer las mismas oportunidades a todas las niñas y niños para que puedan adquirir y desarrollar la competencia cognitiva, afectiva y cultural; lo que le proporcionará la oportunidad de desarrollar la autonomía intelectual, moral y social que, más tarde, les permitirá llevar una vida de calidad. Como dice TONUCCI:

«Una escuela que quiera ser realmente una escuela de todas (os) y para todas (os), debe preocuparse por ofrecer a todo el mundo aquellas bases, aquellas motivaciones, aquellos modelos culturales imprescindibles para construirse un patrimonio de conocimientos, de habilidades, de competencias» (TONUCCI, 1993).

Cuarta Ruptura: *El aula como comunidad de aprendizaje autónomo o la ruptura de la organización espacial y temporal tradicional en el aula.*

Al aceptar el profesorado la escuela pública como espacio para la convivencia democrática, se compromete desarrollar en el aula los valores de respeto a la diferencia, de tolerancia activa y de solidaridad. Es decir, que la presencia de una persona excepcional en el aula convierte, inmediatamente, excepcional el aula. Y la excepcionalidad empieza rompiendo el acuerdo preestablecido entre el aprendizaje «normalizado» de la escuela tradicional, ejemplificado en su currículum planificado, al buscar nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje para restablecer el equilibrio educativo en la clase. Esta ha de ser la cuarta de las ataduras que el profesorado y la escuela pública han de cortar desde la Cultura de la Diversidad.

Al hablar en la primera atadura de la necesidad de reconceptualizar qué entendemos por personas excepcionales, proponíamos un cambio de paradigma, del mismo modo el aula en la escuela pública exige un modo distinto de organización escolar que rompa el normal funcionamiento de la escuela tradicional que, apoyada en el modelo deficitario trabaja de manera individualizada y separada del resto del alumnado. Es decir, la escuela pública requiere de una organización cooperativa y solidaria donde lo que se busca es cambiar los sistemas organizativos y de enseñanza, teniendo en cuenta la diversidad de aprendizajes del alumnado (modelo competencial).

En las clases heterogéneas las diferencias entre el alumnado son tenidas en cuenta por el profesorado, por las compañeras y por los compañeros como algo enrique-

cedor para todo el grupo clase y no como un elemento perturbador de la dinámica de trabajo del aula. La enseñanza interactiva, el grupo de trabajo heterogéneo es la nueva estructura organizativa necesaria en una escuela de la diversidad. El aula se organiza de tal manera que el alumnado se ayuda unos a otros y, aunque el alumnado que 'no ofrezca dificultades' (sí es que existe ese alumnado) sea un soporte importante para aquellos que sí las tengan, el profesorado será siempre el principal apoyo en clase para todo el alumnado. La construcción de estos ambientes escolares con estructuras organizativas y metodológicas democráticas, respetando las diferencias de género, étnicas, lingüísticas, religiosas, de handicap, etc.; posibilitará al alumnado y al profesorado una nueva axiología al introducirse en los centros educativos nuevas preocupaciones tales como el pluralismo, la libertad, la justicia, el respeto mutuo, la tolerancia, la solidaridad, etc.

Este modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación al cambio organizativo afecta al tiempo y al espacio escolar, creándose una nueva cultura escolar donde el alumnado deja de ser un consumista de conocimientos individuales y se convierte en un amante de la cultura compartida con el profesorado y con sus iguales. A continuación expongo algunos pensamientos sobre los cambios necesarios en relación al tiempo y al espacio tanto en profesorado como en el alumnado.

En relación al Tiempo:

a) del Profesorado: Es necesario un tiempo de preparación y de trabajo cooperativo entre profesorado tutor y de apoyo. El desarrollo profesional del docente no sólo proviene de una mejora en la práctica sino también de un tiempo de reflexión compartida con los colegas sobre los modos y estilos de enseñanza y del, consiguiente análisis y puesta en común de las dificultades encontradas en la propia práctica.

b) del Alumnado: Se ha de tener en cuenta los modos y ritmos de aprendizaje diferentes del alumnado y las dificultades que puede generar la tarea escolar y el descubrimiento del conocimiento deseado, los cuales requieren una racionalización del tiempo en el aula que no venga determinado por las materias y por las actividades sino por la secuenciación lógica de cada grupo de trabajo en el modo de organizarse para el descubrimiento del tema o el trabajo que vayan a realizar de investigación.

En relación al Espacio: Hemos de reconceptualizar el lugar de aprendizaje de tal manera que el aula no debe ser el único lugar de aprendizaje del colegio, aunque sí sea este espacio el más apropiado, formalmente hablando, para se produzca dicho aprendizaje, de tal manera que todo el colegio sea una comunidad de aprendizaje. En este caso el aula ha de guardar una coherencia armónica con los propios principios del fenómeno de aprendizaje desde la diversidad. Me refiero a los criterios necesarios para hacer los agrupamientos (género, excepcionalidad, diferentes niveles socioculturales, etnias, afectividad, autonomía,...). Hay que saber establecer unos criterios de racionalidad y de cientificidad en función del alumnado que haya en esa clase, buscando la heterogeneidad en los grupos de trabajo y no la homogeneidad, estableciendo el apoyo dentro del aula y no fuera para evitar las frustraciones y comparaciones, aprendizaje por descubrimiento compartido entre coetáneos, respeto a los

distintos modos y ritmos de aprendizaje, sintonía de acción entre el profesor de apoyo y el profesor de aula.

Teniendo en cuenta estas ideas, los distintos momentos del desarrollo de cualquier tema o investigación que se quiera llevar a cabo en clase, los modos diferentes de agrupamientos que se han de producir, precisamente porque lo más importante no radica en la cantidad de conocimientos adquiridos sino en desarrollar un procedimiento lógico de cómo se ha de adquirir el conocimiento en general. Estos momentos de análisis y reflexión son los siguientes:

1° Asamblea. Al inicio del tema todo el alumnado del aula tendrá una reunión preparatoria, como puesta en común del conocimiento previo que cada alumno tiene del tema en cuestión y, asimismo, de preparación de cómo desarrollarlo. Este primer momento es muy importante porque se pone en común el aprendizaje (socialización del Aprendizaje). O sea, de dónde parte cada uno a la hora de enfrentarse al tema (conocimientos previos) y cómo se inicia el proceso de búsqueda de información a través de saber despertar la curiosidad en el alumnado.

2° Equipos de Trabajo. El trabajo en grupo es una forma de despertar el sentimiento del intercambio más concreto entre el alumnado de distintas características y peculiaridades y es la forma más lógica de redistribución de responsabilidades y funciones de cada uno de los componentes del mismo en el trabajo a realizar. Es decir, entre todos vamos a buscar darle respuestas a las cuestiones planteadas en la Asamblea y no que todos han de buscar respuestas individuales a todo. Este modo de trabajar en equipo exige una planificación adecuada y coherente; es decir, un saber buscar información relacionada con el tema más allá de la que se encuentra en los libros, saber elegir qué procedimientos y qué estrategias son las más adecuadas para ello, dónde se puede encontrar aquella, cuánto tiempo se necesita para ello, cómo lo vamos a exponer al resto de los compañeros, de qué forma lo vamos a presentar el trabajo realizado ya sea a través de murales, transparencias, vídeos, mapas conceptuales, resúmenes, conferencias, etc. Lo realmente importante es comprender que el aprendizaje es una actividad grupal y que trabajando así se producen personas demócratas y respetuosas con los demás.

3° Reflexión Personal. Tras los dos momentos anteriores, ahora cada alumno aporta personalmente su modo particular de concepción del trabajo, desarrollando un pensamiento lógico, propio, particular, único, personal. Es aquí cuando las peculiaridades de cada niña y de cada niño salen a relucir y donde tienen que ofrecer ese modo particular de concebir el tema o los medios para explicarlo o los modos de hacerlo. En una escuela de la diversidad es necesario respetar el particular y peculiar modo de ser.

4° Asamblea. Al final del proceso de nuevo en asamblea, como sentido de ese modo democrático de actuar en clase, cada alumna y cada alumno ponen en común su trabajo de investigación. De dónde partieron, cuál fue el origen de su investigación, que sabían entonces y a dónde ha llegado en el proceso de aprendizaje, cuáles son las lagunas que aún permanecen. Cómo les gustaría continuar avanzando y profundizando en el tema, etc. Es un momento de análisis y reflexión de todo lo que se ha hecho y de cómo

se ha hecho; de qué dificultades se han encontrado y de cómo han intentado salvar los obstáculos y, además, es muy importante establecer cómo está relacionado este tema con el siguiente para seguir aprendiendo. La Asamblea es un momento de encuentro individual y grupal y un encuentro para seguir avanzado en el conocimiento. La Asamblea es un momento para la evaluación y de autoevaluación.

Se necesita tiempo para comprender y compartir esta nueva forma de convivir en las aulas. Sí, se necesita tiempo para aprender y tiempo para encontrar satisfacciones en los nuevos procedimientos de trabajo cooperativo en el aula. La Cultura de la Diversidad es un proceso de aprendizaje permanente, donde todas y todos hemos de aprender a compartir nuevos significados y nuevos comportamientos de relación entre las personas. La cultura de la diversidad nos va a permitir construir una escuela de calidad, una didáctica de calidad y unos profesionales, asimismo de calidad. Todos hemos de «aprender a enseñar a aprender». La cultura de la diversidad es una manera nueva de educar(nos) donde el alumnado conjuntamente con su profesorado han de construir una nueva cultura escolar que haga comprensible las razones de la diversidad entre las diversas culturas y el respeto a las mismas, así como el saber analizar las causas de las crecientes desigualdades e intolerancias en el mundo, mediante el desarrollo de actitudes solidarias y de defensa de los Derechos Humanos dentro y fuera del aula; de ahí que se requiera la cooperación entre familias y escuela para buscar soluciones conjuntas, porque la educación es una tarea compleja, y sólo se la puede entender, desde una perspectiva crítica, como algo compartido.

Este último pensamiento me da pie para apuntar la quinta amarra que permita que el barco de la escuela pública navegue hacia la democratización de la escuela.

Quinta Ruptura: *La Escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado o la ruptura de las escuelas antidemocráticas.*

La educación, desde la Cultura de la Diversidad, yo la considero como un cambio en la vida y no sólo un cambio en el ámbito intelectual, sino en todos los ámbitos del ser humano, tanto en lo cognitivo y afectivo como en lo social y moral. La educación, por tanto, es un concepto que hace referencia al convivir, a un modo particular de convivencia, quizás a un modo ideal de convivencia, tal vez como si fuera una aspiración, un ideal del ser humano. La educación es un hacer en la convivencia, como espacio emocional y amoroso de mutuo respeto. Lo contrario es manipulación (MATURANA, 1994). Se dirige a la persona en su totalidad (educabilidad), se dirige a la persona como un todo significativo y holístico (totalidad, integridad, individualidad, originalidad,...) y no a una parte del mismo. Es una educación en valores.

La educación en valores, necesaria en la escuela pública, cuya finalidad es formar una ciudadanía responsable, no puede ser una labor exclusiva del profesorado, sino que debe ser una tarea compartida entre las familias, el profesorado y los demás

agentes educativos (ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, etc). Esta corresponsabilidad educativa, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para nuestros hijos, es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros, y todos aprenden juntos. Aprenderemos juntos, familias y profesorado, a comprender y valorar el papel que a cada cual nos corresponde en la educación de nuestros hijos para hacer frente a una sociedad que tiene como valores importantes la competitividad, la insolidaridad y la ausencia de respeto a la diversidad. Esta es la quinta de las ataduras que hemos de realizar respecto a la escuela hegemónica: romper con su modelo educativo antidemocrático.

Cuando la escuela pública toma conciencia de este hecho, abriendo espacios de participación, es entonces cuando se define por un modelo de educación para la convivencia democrática y para la mejora de la calidad de la enseñanza. Será entonces y sólo entonces cuando se subraye en el curriculum institucional (y, asimismo, en el curriculum familiar) que la calidad de la enseñanza va a venir determinada por la calidad de las relaciones que se establezcan entre familia y profesorado para buscar en sintonía, soluciones conjuntas a las situaciones problemáticas que se produzcan en la convivencia diaria, respetando a cada uno como es y no imponiéndole los modelos educativos de la cultura dominante. Cuando hablo de convivencia democrática, hablo de convivir democráticamente desde la participación y el respeto mutuo a los distintos roles que han de desempeñar las familias y el profesorado para entenderse y buscar soluciones conjuntas en la noble tarea de la educación de sus hijas e hijos para formar una ciudadanía culta, demócrata, justa y libre.

En este proceso de aprendizaje compartido, las familias aprenderán a través del asesoramiento del profesorado cómo tienen que «educar» a sus hijos en sintonía con el aprendizaje más formal de la escuela, para que entre ambas instituciones se logre una educación para la autonomía personal, social y moral. Tener una vida autónoma es un derecho de toda la ciudadanía, derecho a saber decidir por sí misma, en una sociedad abierta y plural, su estilo y modo de vida. Este derecho, se consigue procurando una educación de calidad. Y esto sólo se logrará desde el diálogo, desde la comprensión y desde la participación institucional.

Si las familias y el profesorado gozan del derecho a la plena participación, podemos esperar que se desarrollen en ellos actitudes que le impulsarán a enfrentarse crítica y positivamente no tanto con las autoridades jerárquicas cuanto con los problemas propios de la vida escolar y social. Si la convivencia democrática es una forma de maduración social, es evidente la importancia que tiene vivir democráticamente el proceso educativo en las aulas. No se trata de dar la sensación de vivir democráticamente, sino que se debe actuar democráticamente propiciando un espacio de participación real en la toma de decisiones. Al hacer esto no se están haciendo concesiones gratuitas, por parte del profesorado, ni al alumnado ni a las familias; al contrario, se está actuando dentro de los justos límites y dentro de las dimensiones reales de lo que tiene que ser el educar en la democracia y para la democracia. Yo pienso que es ahí donde radica el verdadero sentido del profesional de la educación, al dejar de ser sólo un mero transmi-

sor de conocimientos y un socializador de actitudes y comportamientos hacia una sociedad que lo único que le interesa es producir y reproducirse en el modelo económico, y se convierte en un educador que busca, de manera compartida, en qué consiste la verdad, la belleza y la bondad y el sentido de este mundo. La educación de hoy es un proyecto de cultura, de solidaridad y de humanización.

La escuela pública al hacer suya la Cultura de la Diversidad está definiéndose por un modelo de educación para la convivencia democrática y para la mejora de la calidad de la enseñanza; de ahí que el abrir espacios para la participación y el crear ambientes organizativos donde cada persona tenga la oportunidad de manifestar sus competencias y sus puntos de vista distintos se convierte en el objetivo prioritario de la escuela pública, al pretender formar una ciudadanía que sea respetuosa con la diversidad étnica, de género, cultural o excepcionalidad. Y ello se ha de lograr desde el diálogo, desde la comprensión y desde la participación activa de las familias en la dinámica del colegio. Hay que aprender participando, ese es el eslogan de la escuela pública donde el aprendizaje se convierte en la cultura de la convivencia y de la democracia.

Que quede bien claro que cuando hablo de escuela pública, no hablo de educar “para” la democracia, ni para la libertad ni para la justicia, sino educar “en” la democracia, “en” la libertad y “en” la justicia. No se trata de enseñar lo que es la democracia y la participación, sino de vivir democráticamente desde la diversidad. Según la tesis de BAUDELOT y ESTABLET (1987), la escuela ha fracasado en su misión oficial de democratización y de igualdad. No sólo no ha contribuido a disminuir las oposiciones entre clase dominante y clase dominada, sino que está al servicio de esta oposición y tiende a reforzarlas. El proceso educativo se torna angustioso y aburrido. Solía decir NEILL en su obra *Summerhill*, que una niña o un niño que pueda hablar en una asamblea sin temor y se exprese libremente, vale mucho más que mil pláticas sobre democracia. Procurar que a lo largo de todo el proceso educativo la niña y el niño actúe como persona libre y responsable, es educar en la democracia, en la justicia y en la libertad. Precisamente, formar una ciudadanía para que aprenda a participar en la vida pública de la sociedad en la que vive, se convierte en uno de los principales objetivos de la escuela pública.

Este movimiento de la Cultura de la Diversidad no supone sólo un mero cambio estructural en las instituciones, sino que requiere un cambio profundo en lo ideológico-político, en los sistemas de gestión administrativa, en los conceptos médicos y psicológicos, en los principios y en los sistemas educativos y en las relaciones de comunicación entre las personas. La democracia no puede ni debe ser un entelequia para camuflar la ideología, sino una práctica diaria en la familia, en la escuela, en el barrio y en todos los lugares y momentos de nuestra vida cotidiana. Buscamos, en consecuencia, una escuela comprometida en la recreación de una democracia participativa y en la convivencia de un pluralismo de ideas. Nuestra democracia formal aún no tiene escuelas democráticas auténticas. La escuela pública y sus enseñantes tienen el compromiso de hacer posible unas escuelas democráticas y una educación para la emancipación.

La educación para la convivencia democrática y participativa nos abre la espe-

ranza para la construcción de un proyecto de sociedad y de humanización nueva, donde el pluralismo, la cooperación, la tolerancia y la libertad serán los valores que definan las relaciones entre familias y profesorado, entre profesorado y alumnado y entre profesorado y comunidad educativa.

Si conseguimos esta convivencia democrática, este trabajo cooperativo y común nos va a permitir democratizar la propia institución haciendo partícipe a las familias en la cultura escolar, pero para ello se han de dar, al menos, las siguientes condiciones:

1ª. Hacer posible que las familias participen directamente en el diseño y en la planificación educativa de la institución escolar. Su aportación en la planificación vendrá dada por la información periódica al profesorado de cómo se convive en casa. Los padres asumirán su papel de padres haciendo del espacio familiar un espacio democrático de convivencia y de ayuda al aprendizaje de sus hijas e hijos.

2ª. Permitir que las familias puedan colaborar dentro de la institución escolar conjuntamente con el profesorado produciéndose un flujo informativo entre la casa y la escuela que enriquezca a ambos contextos al compartir las dificultades y las necesidades en cada caso y contexto e iniciar procesos para mejorar la práctica escolar y el trato familiar.

3ª. Saber enfrentarse, conjuntamente, tanto el profesorado como las familias, a los problemas que surjan, celebrándose reuniones periódicas entre ambos para buscar estrategias que posibiliten el cambio, tanto en el contexto escolar como en el familiar y social.

En fin, lo que deseo recordar una vez más es que estas palabras más sobre la convivencia democrática, llevan dentro de sí un mensaje que trasciende la propia vida de relación de cualquier institución (familia-profesorado-alumnado) y penetra en lo más profundo del ser humano (en la moral) para que entre todas y entre todos hagamos un poco más humano nuestro convivir diario como personas educadas que luchan por mejorar las condiciones de convivencia democrática actual. Precisamente la construcción de un discurso comprometido para la convivencia democrática en la escuela exige superar la visión tecnocrática y reproductora de conocimientos en la que a veces se encuentra inmersa la propia institución, empujada por esa cultura competitiva e insolidaria que hay en la sociedad, para instalarse en la cultura de la cooperación, de la democracia y de la humanización.

En fin, después de este análisis de cómo la escuela pública desde el discurso de la Cultura de la Diversidad exige romper con esas cinco ataduras, deseo exponer que yo, como educador, acepto plena y conscientemente mi responsabilidad profesional y personal, afrontando la dimensión social y política que conlleva mi actividad docente e investigadora, con todos sus riesgos y consecuencias, como un proceso de desarrollo humano. Yo he hecho de mi profesión una opción política y educativa, que no es otra cosa que una opción de vida. ¿Qué significado le doy yo a esta opción política y educa-

tiva de mi profesión?

Opción política es tomar una postura frente a la realidad social; es no quedar indiferente ante la justicia atropellada; es no permanecer indiferente ante la libertad conculcada o ante los Derechos Humanos violados; es luchar contra la injusticia de la trabajadora o el trabajador explotado; es denunciar permanentemente la falta de respeto hacia la mujer, la intolerancia política, religiosa, étnica o de handicap. En fin, tomar partido por la justicia, por la libertad, por la democracia, por la ética, por el bien común, es opción política y es hacer política. Opción política y educativa es luchar por la Cultura de la Diversidad frente a la cultura del handicap, y esta es mi ideología y esta es mi vida: la Cultura de la Diversidad es mi compromiso ideológico.

Mi compromiso político y educativo nace precisamente de esta aspiración mía y de este deseo de colaboración en la construcción de un nuevo modelo educativo que rompa con el principio neoliberal por excelencia del “homo sapiens» y nos traslade al «homo amans”, como verdadero objetivo de una escuela democrática que se compromete en defender los Derechos Humanos y la legitimidad de cada cual en su diferencia. Y, como GANDHI advirtió, es una mentira pretender ser no violento y permanecer pasivo ante las injusticias sociales. La responsabilidad política y educativa no radica en afirmar que ‘yo ya cumplo con mis deberes’, sino en hacer que los cumplan quienes no los cumplen.

Sólo si se cortan las amarras el barco de la escuela pública navegará con autonomía: Mi compromiso personal y profesional.

Más allá del valor simbólico e incluso más allá de la denuncia y repulsa a la escuela segregadora y homogeneizante que se pueda encontrar en este escrito, he de anunciar mi compromiso profesional y personal en la construcción de una escuela contrahegemónica unida por los valores de cooperación y solidaridad humanos que frene el despliegue feroz del individualismo y la competitividad que se generan en la escuela neoliberal.

Desde este pensamiento general propongo una reflexión común que nos libere, paulatinamente de cada una de las cinco ataduras de la escuela hegemónica, que nos impulse a todos por igual al mayor de los desastres ecológicos y humanos y nos deje caminar por el mar de la solidaridad, de la tolerancia, del respeto y de la convivencia. Porque de no ser así todos sufriremos conjuntamente, incluso los que ahora se ven beneficiados, las consecuencias de no haber rectificado a tiempo de la imposición de la ideología de la globalización y el pensamiento único de la cultura neoliberal y posmodernista. Definitivamente estamos en el umbral de una nueva era histórica y de una nueva civilización. Pero si a esta nueva civilización no le acompaña una nueva ética y responsabilidad civil; es decir, una nueva actitud mental y una nueva cultura ¿no estaremos asistiendo al ocaso de la Humanidad?.

Por todo ello y siendo un poco atrevido voy, al final de mi discurso, a apuntar

algunas ideas desde la consideración de la Escuela Pública y la Cultura de la Diversidad como alternativa y revolución cultural para el siglo XXI:

1° Si estamos convencidos con el discurso de la Cultura de la Diversidad hemos de comprometernos con lo que predicamos. No es suficiente con asegurar que estamos de acuerdo, sino que desde el momento en que esto se afirma se produce en cada una de nosotras y en cada uno de nosotros el compromiso moral para luchar contra las desigualdades, si no lo hacemos cometeremos una inmoralidad, o lo que es peor, seremos unos cínicos. A este compromiso moral yo le doy el contenido siguiente: que nuestro actuar debe racionalizar a la propia razón a través de las emociones y sentimientos. Es decir, que si tenemos un pensamiento claro que sabe distinguir entre lo que está bien y lo que está mal, en las circunstancias actuales debemos tener conciencia de que se está actuando mal con las personas excepcionales y con las culturas minoritarias dado que viven en una situación de segregación institucional permanente. Han pasado los tiempos del hablar y hemos de dar paso a hacer.

Nosotros como enseñantes tenemos una profesión que nos compromete a dignificar a las personas excepcionales. La dignidad humana, ese reconocimiento de la legitimidad de cada uno como es, nos exige que las personas excepcionales ‘anden con la cabeza erguida’ aquí y ahora y dejemos de pensar que sólo eso se conseguirá en un futuro (dignidad= metáfora de andar erguido). Es necesario construir una visión utópica de la realidad, como aspiración y deseo de un mundo mejor, en contra del pragmatismo superrealista neoliberal y posmodernista en el que estamos inmersos. «Sólo quienes sean capaces de encarnar la utopía serán aptos para el combate decisivo, el de recuperar cuanto de humanidad hayamos perdido» (SABATO, E. 1999. p. 188)

2° El crecimiento de las desigualdades, el aumento de la violencia y el racismo, la degradación de nuestro planeta, el fundamentalismo económico, etc.; son la consecuencia lógica del inmovilismo al que nos ha arrastrado la ideología del pensamiento único, desde la escuela hasta la universidad. Por todo ello el cambio social y la emancipación de las personas sólo se logrará por la acción compartida entre ‘los utópicos, que haga frenar el desarrollo inhumano de esta sociedad neoliberal cuyo sentido del progreso humano radica en saber cuánto ha ganado y en cuánto se ha beneficiado uno de otro, y no en cuánto hemos aportado para mejoras las condiciones de calidad de vida de las culturas minoritarias. El progreso humano no es algo que se pueda cuantificar sino que su auténtico sentido es cualitativo. Desde la Cultura de la Diversidad esta visión de progreso vendrá determinada por una práctica educativa diferente y divergente que permita mejorar las condiciones de calidad de vida entre las distintas culturas que acuden a la escuela, al considerar la educación de hoy como un modelo de culturización y de humanización para el mañana.

3°. Desde este punto de vista la Cultura de la Diversidad es tanto un ideal como un referente de cambio permanente y de compromiso con las culturas minoritarias y no sólo una actitud benevolente de un día, sino el compromiso de toda una vida. En un Proyecto de Sociedad y de Humanización distintos para el siglo XXI; en un proyecto de

una nueva escuela para una nueva civilización, cada uno de nosotros como enseñantes y ciudadanos comprometidos hemos de provocar (hacer posible) investigaciones centradas en los sistemas y contextos hegemónicos como origen y causa de las condiciones en las que viven las personas excepcionales, y no centradas en las personas excepcionales. Es la escuela la que tiene que ser analizada y estudiada como institución, y no las personas excepcionales.

4º La Cultura de la Diversidad es un discurso que trasciende la filosofía de la integración, apoyada en modelos de clasificación y de atención a la norma, porque el concepto de normalización radica en reconocer que lo más natural del mundo son las diferencias entre las personas y no en ocultarlas, siempre y cuando la sociedad sea éticamente madura para comprender que todas las personas diferentes han de tener la misma igualdad de oportunidades que el resto de la humanidad para vivir su propia vida con dignidad. Acaso el verdadero descubrimiento no consista en buscar nuevos paisajes sino en poseer nuevos ojos (PROUST). Eso es lo que yo he hecho durante toda mi vida, mirar de otra manera a las personas consideradas socialmente como “deficientes”. Y si Copérnico no tuvo que cambiar de planeta ante la situación negativa que vivió, sólo cambió de punto de vista, eso es lo que yo he hecho durante toda mi vida, mirar y ver a las personas excepcionales de otra manera, aquella manera que me ha hecho a mí crecer como persona.

Por todo ello, al final de este escrito, deseo expresar que mis palabras no deben producir desesperanza a los que confiamos en la Cultura de la Diversidad, al contrario, debe fortalecernos porque el discurso sobre la Escuela Popular y la Cultura de la Diversidad llevan dentro de sí un mensaje que penetra en lo más profundo del ser humano (en la moral, comprometiéndonos en la lucha para que entre todas y entre todos hagamos un poco más humana a esta sociedad inhumana de finales de siglo, traspasando incluso las fronteras del “homo sapiens”, impuestas por la propia sociedad neoliberal y posmodernista, y nos traslade al “homo amans” como único y verdadero descubrimiento de lo que es el ser humano

3. BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. W. (1998): *Educación para la emancipación*. Morata, Madrid.
- APPLE, M. (1987): *Educación y poder*. Ed. Paidós. Barcelona.
- APPLE, M y BEANA, J.A. (1999): *Escuelas democráticas*. Ed. Morata.
- ARISTOTELES (1995): *Ética a Nicómaco*. Espasa Calpe. Madrid.
- ASTINGTON, J.W. (1997): *El descubrimiento Infantil de la mente*. Morata. Madrid.
- BANCO MUNDIAL . (1999): *Informe sobre el desarrollo mundial. El conocimiento al servicio del desarrollo*. Madrid, Mundi-Prensa.
- BARTON, L (1998): *Discapacidad y Sociedad*. Ed. Morata. Madrid.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1990). *El nivel educativo sube*. Madrid. Morata.
- BERGER y LUCKMAN (1993): *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.
- BLANCO, J.A. (1999): *Tercer Milenio: Una visión alternativa de la posmodernidad*. Ed. Txalaparta. La Habana. Cuba
- BOBBIO, N. (1998): *Derecha e izquierda*. Ed. Santillan-Taurus. Bolsillo. Madrid.
- BOORSTIN, J.D. (1999): *Los Pensadores*. Ed. Crítica. Barcelona.
- BOURNE, (1998): En BARTON, L. *Discapacidad y Sociedad*. Ed. Morata. Madrid.
- BRUNER, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. (Compilación de J. Linaza): Madrid, Alianza
- BRUNER, J. (1986): *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona, Gedisa.
- BRUNER, J. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata.
- BRUNER, J. (1988): *La importancia de la educación*. Barcelona, Paidós.
- BRUNER, J. (1990): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid Aprendizaje-Visor.
- CARR, W y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- DAS, J.P., KAR, B.C. y PARRILA, R.K.: (1999): *Planificación Cognitiva. Bases psicológicas de la conducta inteligente*. Ed. Paidós. Barcelona.
- EISLER, R. (1994): *El Cáliz y la Espada. La alternativa femenina*. Madrid. Cuatro Vientos Martínez de Margúa.
- ELLIOTT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*.

Ed. Paidós. MEC. Madrid.

- GALEANO, E. (1998): «Los media justifican los fines». En VV.VV. *Pensamiento crítico vs pensamiento único*. Le Monde Diplomatique. Edición Española. Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1999): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Ed. Morata.
- GOULD, S.J. (1987). *La falsa medida del hombre*. Barcelona. Crítica.
- HABERMAS, J. (1981): *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción racionalización social, Vol. I*. Madrid, Taurus.
- HABERMAS, J. (1994): *Ensayos Políticos*. Ed, Península, Barcelona.
- HERRNSTEIN, R. J. y MURRAY, CH. (1994): *The bell curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. Ed. Free Press. New York.
- KUHN, L. (1962): *La estructura de las revoluciones científicas*. Ed. Fondo de cultura económica. México.
- LASCH, Ch. (1996): *La rebelión de las élites*. Ed. Paidós. Barcelona.
- LEONTIEV, A. (1983): *El desarrollo del psiquismo*, Madrid, Akal Universidad.
- LEWONTIN, S. y otros (1990): *No está en los genes*. Barcelona. Ed. Grijalbo Crítica.
- LOBROT, (1978): *Teoría de la educación*. Ed. Planeta. Barcelona.
- LOPEZ MELERO, M. (1990): *La integración escolar, otra cultura*. Edita Puerta Nueva. Consejería de Educación. Málaga
- LOPEZ MELERO, M. (1995): «Diversidad y Cultura: Una escuela sin exclusiones». *Rev. Kikiriki*. Nº 38., p 26-38. MCEP. Sevilla,
- LOPEZ MELERO, M. (1997): “Escuela Pública y Atención a la Diversidad. La educación Intercultural: la diferencia como valor”, en *Escuela Publica y Sociedad Neoliberal*. Ed. Aula Libre, Málaga.
- LOPEZ MELERO, M. (1998): «Del homo sapiens sapiens al homo amans». Documento policopiado. Grupo de Investigación HUM-0246. Facultad de Ciencias de la Educación. Málaga.
- LOPEZ MELERO, M. (1999): *Aprendiendo a conocer a las persona con síndrome de Down*. Ed. Aljibe. Málaga.
- LURIA, A. R. (1974): *El cerebro en acción*. Barcelona. Fontanella.
- MATURANA, H. (1992): *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Pedagógicas Chilenas, S.A. Santiago de Chile.
- MATURANA, H. (1994): *Amor y Juego. Fundamentos olvidados del ser humano*. Instituto de Psicoterapia. Santiago de Chile.

- MATURANA, H. (1994): *El sentido de la humano*. Ed. Dolmen. Santiago de Chile. Chile.
- MATURANA, H. y NISIS, S. (1997): *Formación Humana y capacitación*. Dolmen. Santiago de Chile.
- NEILL, *Summerhill*
- OLIVER, (1998): En BARTON, L. *Discapacidad y Sociedad*. Ed. Morata. Madrid.
- PROUST, M. (1997): *En busca del tiempo perdido*. Madrid. Alianza.
- SABATO, E. (1999): *Antes del fin*. Seix Barral Editores. Barcelona.
- TONUCCI, F. (1993): *¿Enseñar o Aprender?*. Barcelona. Ed. Grao.
- TUVILLARAYO, J. (1998): *Educación en Derechos Humanos: Hacia una perspectiva global*. Ed. Desclée de Brouwer, S.A. Zarautz. País Vasco.
- VYGOTSKY, L. S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires.
- VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- VYGOTSKY, L. S. (1992): *Obras Completas*. Vol. V. Ed. popular. La Habana. Cuba.
- WERSTCH, J. V. (1988): *Vigotski y la formación social de la mente*. Barcelona. Ed. Paidós,
- YOUNG, R. (1993): *Teoría Crítica de la Educación y Discurso en el Aula*. Ed. Paidós. Barcelona.