

educazione sociale

Educación, inclusión y solidaridad

Ámbitos, prácticas y perspectivas

rocita istruzione dial ricerca l'incl

Juan García-Gutiérrez
Araceli del Pozo Armentia
Maria d'Orey Roquete
(Eds.)



Título: Educación, inclusión y solidaridad. Ámbitos, prácticas y perspectivas
© Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, 2017
© Los autores
© Los editores
Diseño y composición: María d'Orey Roquete
Diseño logo: Janez Snoj
ISBN: 978-84-617-4086-4
Edición: julio, 2017

Índice

Presentación <i>J. García-Gutiérrez; A. del Pozo Armentía y M. d'Orey Roquete</i>	6
Mensaje del Relator especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación <i>Relator Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación. Mr. Kishore Singh</i>	8
Mensaje del rector de la Universidad Nacional de educación a distancia <i>Ilmo. Rector Alejandro Tiana Ferrer</i>	12
Calidad académica, inclusión y solidaridad <i>María Nieves Tapia</i>	16
El cine como herramienta de inclusión social <i>Esperanza Sánchez Contreras y María d'Orey Roquete</i>	30
La educación como derecho, la inclusión como condición <i>Juan López Martínez</i>	34
Pratiche d'inclusione <i>Estefanía Borreca</i>	40
Lo Sport come strumento di integrazione multi-etnica <i>Alessia Lacoponi</i>	44
Primeros pasos en una educación para la inclusión <i>Lourdes Sarita Ecos Santa Cruz y Sandra Rodríguez Gil</i>	48
Ciudadanía inclusiva. Una experiencia de convivencia en el País Vasco <i>Mikel Arregui</i>	59
Una Pédagogie entrepreneuriale et inclusive <i>Marie-Pierre Bidal</i>	65
Educação Interdisciplinar e inclusão do trabalhador para o desenvolvimento social local: estudos de caso no Brasil <i>Diana Amado de Menezes</i>	67
Consideraciones sobre el fomento de competencias emocionales tras la excarcelación de sujetos privados de libertad, con vistas a su inclusión social <i>Diego Galán Casado y Álvaro Moraleda Ruano</i>	83
El proyecto MISEAL <i>Stella González-Arnal, M^a José Tacoronte y M^a Dolores García Arnaldos</i>	92
El estudio de la comorbilidad como facilitador de los procesos de inclusión y adaptación en las personas con TEA <i>Gema Sáez Suanes</i>	96

L'educazione è inclusione e fa crescere le persone e la comunità <i>Cristina Montoya</i>	105
La ciudadanía como mediación para la construcción de una cultura de paz <i>Maria Emanuel Melo de Almeida</i>	107
Inclusión y educación intercultural: reflexiones pedagógicas sobre el cosmopolitismo <i>Juan Luis Fuentes</i>	113
El Diseño Universal de Aprendizaje en contextos de riesgo de exclusión social <i>María d'Orey Roquete y Esperanza Sánchez Contreras</i>	122
Aprendizaje cooperativo y aulas de convivencia como medidas de inclusión real en la diversidad de las aulas <i>Elisabet Corzo González</i>	128
Currículum para una educación inclusiva y de calidad. Reflexiones desde una perspectiva sociológica <i>Jaime Borda Valderrama</i>	138
El Rol de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión <i>Yolanda Ortiz Carranco y Carlos Corrales Gaitero</i>	150
La mirada del educador en la relación educativa: una puerta abierta a la inclusión <i>Araceli del Pozo Armentia</i>	163
Dalla proposta italiana verso una Cultura dell'Inclusione <i>Teresa Boi</i>	173
Una relación educativa de éxito: condiciones de posibilidad <i>José Antonio Ibáñez-Martín</i>	181
Contruyendo una pedagogía de la solidaridad: el concepto de educación desde un enfoque basado en los derechos humanos <i>Juan García-Gutiérrez</i>	184
Inclusione ed educazione: CENNI di un'esperienza interculturale in Burundi <i>Beatrice Gnudi</i>	195
Scuola materna "Sončni žarek" (Raggio di sole) <i>Janez Snoj</i>	202
Che cosa vuol dire promuovere un'educazione inclusiva e solidale in rapporto alle finalità e al senso della vita alla vera natura dell'uomo? <i>Lee Hyun Ju</i>	208
L'inclusione educativa per una società fraterna: uguali nella diversità <i>Maria G. De O. Aquino</i>	212
Le Relazioni Educative: Cerchi in Quadrature Aperte <i>Rosa Sorrentino</i>	230

La escuela en Actipan Méjico <i>Lourdes Carrillo</i>	239
Educational “Inclusion” in the Context of American History and Culture <i>Thomas Masters</i>	243
Aprire lo sguardo verso l’altro. La cura dei processi d’inclusione come ponte fra le diverse realtà educative del territorio <i>Norma Marchesi</i>	247
Una comunita' che educa e include <i>Anna Lisa Gasparini</i>	251
Uguali nella diversità <i>Elzbieta Wieczorek y Jerzy Kot</i>	257
I Miserabili <i>Lola Díaz Vaquero</i>	260
Fraternidad en el Deporte <i>Javier Lamonedá Prieto</i>	263
¿La educación como derecho o como mercancía? <i>Marta Bernard Boillos</i>	269

Presentación

Juan García-Gutiérrez,

Facultad de Educación (UNED, España)

Araceli del Pozo Armentia,

Facultad de Educación (UCM, España)

María d'Orey Roquete

Facultad de Educación (UCM, España)

Inclusión y solidaridad son ámbitos que en educación caminan juntos. Inclusión y solidaridad son prácticas tradicionales en el quehacer docente y en las propias instituciones educativas. Pero sobre todo, inclusión y solidaridad constituyen el binomio que orientará la educación en el futuro.

La agenda educativa internacional está marcada, justamente, por este eje que forman la inclusión y la solidaridad. Tanto los Objetivos de Desarrollo del Milenio, o la “Agenda 2030” para el Desarrollo Sostenible lo incluyen en sus prioridades. “Asegurar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, que incluye, entre otros, “la educación para el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, ciudadanía global y la apreciación de la diversidad cultural y la contribución de la cultural al desarrollo sostenible”. En la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015) también se describe la inclusión como “piedra angular” de una “agenda de educación transformadora”, afirmando que “ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos (art. 8)”.

En la estela de los grandes informes de la UNESCO, Faure de 1972 y Delors de 1996, El nuevo informe “Repensar la educación: hacia un bien común mundial” de 2015, también señala la inclusión como uno de los conceptos importantes en la construcción de un enfoque humanístico de la educación: “los valores humanistas que podrían fundamental los propósitos de la educación: el respeto por la vida y dignidad humana, la igualdad de derecho y la justicia social, la diversidad social y cultural y un sentido de la solidaridad humana y la responsabilidad compartida por nuestro futuro común (p. 38)”.

El objetivo que pretendemos con esta obra es ofrecer elementos, pistas para (re)pensar y dialogar sobre este eje que forman los conceptos de inclusión y solidaridad.

La solidaridad está vinculada con ese "espíritu de fraternidad" (art. 1, DUDH) que aparece en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Esto es, desde la conciencia de la común pertenencia a la familia humana y los deberes que de esa particular condición comporta. En su Informe de 2010, El Experto independiente sobre solidaridad internacional (Resolución 2005/55, de 20 de abril), afirmaba que "entre las personas surgen obligaciones en virtud de los procesos sociales y económicos que las vinculan más allá de las jurisdicciones nacionales (Rizki, 2010, 58)".

Por último, es necesario recordar también que desde un perspectiva inclusiva la educación no puede desentenderse de estos principios en su relación con el medio ambiente. Un enfoque inclusivo desde la perspectiva de la fraternidad debe tener también en cuenta el medio ambiente; nuestra "casa común", tal y como nos lo recordaba recientemente el Papa Francisco en su encíclica "Laudato sí". Además, también el Papa Francisco señalaba recientemente la necesidad y urgencia de reclamar una educación inclusiva "donde todos tienen un sitio; el mundo no puede avanzar con una educación selectiva".

Para terminar esta presentación, queremos agradecer su apoyo a las instituciones organizadoras y promotoras de este Simposium: GIAFE (Grupo de Investigación en Antropología y Filosofía de la Educación) de la UCM, la Facultad de Educación de la UNED; "Educazione e Unitá" (Roma, Italia); New Humanity (Roma, Italia) y la Red a-Sophia (Madrid, España). Su respaldo institucional ha sido clave para lograr un desarrollo exitoso del Simposium. Especialmente queremos agradecer su presencia en el Simposium al Ilmo. Rector de la UNED, el profesor Alejandro Tiana; al Presidente de OIDEL, Alfred Fernández y al representante de New Humanity ante Naciones Unidas (Sede de Ginebra) Jorge Ferreira. Agradecemos también a Mr. Kishore Singh, Relator Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, su mensaje de bienvenida. Por último, no podemos olvidar agradecer su disponibilidad a los miembros del Comité Científico del Simposio y, sobre todo, a cada uno de los y las participantes, llegados desde diversos países europeos, asiáticos, africanos y americanos, así como a todos aquellos que lo siguieron online.

Los trabajos publicados en esta monografía aparecen recogidos en el idioma original en el que han sido enviados. Junto a las aportaciones más teóricas no hemos querido excluir aquellas otras experiencias y vivencias más personales que dan testimonio de cómo se experimenta y puede llevarse a cabo la inclusión y la solidaridad tanto de forma institucional como personal. Por último, también aparecen una serie de trabajos que sin formar parte de aquellos presentados en el Simposio consideramos que enriquecen y ofrecen una perspectiva innovadora para el desarrollo pedagógico de la solidaridad y la inclusión.

Prologo

Mensaje del Relator Especial de las Naciones Unidas Sobre el Derecho a la Educación

*Mr. Kishore Singh**

Today, one of the biggest challenges facing the Governments is how to overcome growing inequalities and disparities in education, and to put an end to educational deprivation. The right to education is a fundamental human right. As an internationally recognized right, it does not admit of discrimination or exclusion.

The right to education is matter of entitlement to education in terms of universal access. This is an essential prerequisite for the exercise of the right to education. At the same time, inextricably linked with entitlement, the right to education is a matter of empowerment by imparting knowledge, values and skills, with a holistic approach to quality education. All those who remain deprived of education must be given opportunities of enjoying their right to education, both as entitlement and as empowerment.

The political commitments made by the international community to education goal in the Post-2015 Sustainable Development Agenda, adopted at the United Nations Summit in September 2015, are clear: "By 2030, ensure that all girls and boys complete free, equitable and quality primary and secondary education leading to relevant and effective learning outcomes." The focus on equity-based approach is commendable.

The Incheon Declaration adopted at the World Education Forum (May 2015) elaborates the education goal in the Post-2015 Sustainable Development Agenda. It embodies political commitments by the Ministers of Education from all over the world and their determination to effectively implement the education agenda. The concept of education as a public good enshrined in the Declaration is laudable. So is the strong focus on the right to education as a driver for human development.

We must also recall the responsibility undertaken by Governments under the United Nations General Assembly resolution, "the Future We Want" (adopted in 2012) which underlines the importance of the "right to quality education" and expresses resolve of the international community to work for a "world that is just, equitable and inclusive."

Education, of which both the individual and the society are beneficiaries, is an essential public function of governments; it is also a social

responsibly and social interest in education must be fully recognized. Communities, parents, teachers and all those valuing education as a public good and a social cause must be encouraged by an „enabling environment“ to complement efforts of government and contribute to development of education.

The theme being addressed at the International Symposium: “Education, inclusion and solidarity” is opportune in the context of on-going discussion with a view to giving shape to the Incheon Declaration and I would like to compliment the organizers for taking up this cause. The theme of the Symposium is also significant in view of the need for bringing about equality of opportunity in education which is the fundamental principle, common to various international human rights treaties.

We must always bear in mind that full development of human personality is essential objective of education, laid down in international human rights conventions. Education can create a better world by enabling children and adults to develop attitudes and behavior patterns so that they are enthused with the spirit of mutual respect and solidarity and become respectful of one another’s ways and culture.

Hoy, uno de los mayores retos que afrontan los gobiernos es cómo superar las crecientes desigualdades y disparidades y poner fin a la precariedad en la educación. El derecho a la educación es un derecho humano fundamental. Como derecho internacionalmente reconocido, no admite discriminación ni exclusión.

Universally recognized human values and ideals must inspire education systems, making them a unifying force. Education must foster common human values so much needed today to give human face to globalization. Preserving education as a public good as well as its humanistic mission is of paramount importance today, in face of pursuit of materialistic values to the detriment of humanistic mission of education and common well-being. The noble cause of education must be fostered by national and international solidarity for building a better world tomorrow.

I hope that the International Symposium will contribute to building an inclusive education system, which is a main thrust of the future development agenda. I also hope that it will be inspired by fundamental principles of social justice and equity which as the key pillars of the United Nations system are invaluable in guiding our action.

I wish the International Symposium all success.

*** Traducción (no oficial)**

El derecho de acceso a la educación es un derecho universal. Éste es un requisito previo para el ejercicio del derecho a la educación. Al mismo tiempo, indisolublemente vinculado a este derecho universal, el derecho a la educación es una potencialidad por la impartición de conocimientos, valores, destrezas con un enfoque holístico para una educación de calidad. A todos los que se ven privados de la educación se les tiene

que dar oportunidad de disfrutar de su derecho a la misma, tanto como derecho humano como potencialidad.

Los compromisos políticos alcanzados por la comunidad internacional con respecto a los objetivos de la educación en la Agenda de desarrollo sostenible post 2015, adoptados en la cumbre de septiembre del 2015 en las Naciones Unidas son claros: "Para el 2030, garantizar que todos los niños y niñas completen en libertad, igualdad y calidad la educación primaria y secundaria y les lleve a unos resultados de aprendizaje relevante y eficaz" El enfoque basado en la igualdad es loable.

La Declaración de Incheon adoptada en el Foro Mundial para la Educación (mayo del 2015) elabora el objetivo para la Agenda de desarrollo sostenible post 2015 e incorpora los compromisos políticos acordados por los Ministros de Educación de todo el mundo y su decisión de implementar eficazmente la agenda educativa. El concepto de educación como bien público consagrado en la Declaración es encomiable del mismo modo que un marcado enfoque sobre el derecho a la educación como motor del desarrollo humano.

Debemos recordar también la responsabilidad asumida por los gobiernos en la resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas "El futuro que queremos" (adoptada en 2012) que subraya la importancia del "derecho a una educación de calidad" y expresa la decisión de la comunidad internacional de trabajar por un "mundo justo, equitativo e inclusivo".

La Educación de la que son beneficiarios tanto el individuo como la sociedad es una función pública esencial de los gobiernos. Es también un interés y responsabilidad social que debe ser plenamente reconocida en la educación. Las comunidades, los padres, los profesores y todos aquellos que valoran la educación como un bien público y una causa social deben ser animados por un "entorno activo" a complementar los esfuerzos de los gobiernos y contribuir al desarrollo de la educación.

El tema que se va a tratar en este Simposio internacional: "Educación, inclusión y solidaridad" es oportuno en el contexto de las conversaciones en vigor con vistas a dar forma a la Declaración de Incheon y me gustaría felicitar a los organizadores por acometer este tema que es también significativo por la necesidad de tratar la igualdad de oportunidades en educación que es el principio fundamental y común en varios de los tratados internacionales sobre derechos humanos.

Debemos tener siempre presente que el completo desarrollo de la personalidad humana es el objetivo esencial de la educación, establecida en las convenciones internacionales de derechos humanos. La educación puede crear un mundo mejor posibilitando a los niños y a los adultos desarrollar actitudes y modelos de comportamiento de tal modo que se entusiasmen con el espíritu del respeto mutuo y de la solidaridad y lleguen a ser respetuosos entre ellos con los modos y la cultura de los demás.

Los valores humanos y los ideales universalmente reconocidos deben inspirar los sistemas educativos,

haciendo que sean una fuerza unificadora. La educación debe fomentar los valores humanos comunes tan necesarios hoy para dar un rostro humano a la globalización. Preservar la educación como un bien público al igual que su misión humanística es de una importancia primordial hoy ante la búsqueda de los valores materiales en detrimento de la misión humanística de la educación y del bien común. La noble causa de la educación debe ser fomentada por la solidaridad nacional e internacional para construir un mundo mejor el día de mañana.

Espero que este Simposio internacional contribuya a construir un sistema de educación inclusiva que es un empuje al futuro desarrollo de la agenda. Espero también que esté inspirado por los principios fundamentales de justicia social y de igualdad que, como pilares fundamentales del sistema de las

Naciones Unidas, son inestimables para guiar nuestra acción.

Deseo un gran éxito a este Simposio internacional.



Foto: ONU Ginebra

Mensaje del Rector de la Universidad Nacional de Educación a Distancia

Dr. Alejandro Tiana Ferrer



Foto: Portal UNED

Es un placer estar hoy aquí con todos ustedes, en esta querida Universidad Complutense, en la que me formé y por la que soy Licenciado y Doctor, aunque no sea en la que ejerzo mi tarea docente. Como saben, soy Catedrático y Rector de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que atiende a más de doscientos mil estudiantes de toda España y de otros países, una Universidad muy especial de la que me siento muy orgulloso. Me invitó el profesor Juan García-Gutiérrez, profesor de la Facultad de Educación de la UNED, a que viniera a este acto,

seguramente porque sabe de mi interés por los temas que abordan y también por el hecho de estar convocada la reunión por un grupo interuniversitario del que mi Universidad forma parte. Así que me animé a venir sin intención de hacer sombra al rector de la Complutense, mi buen amigo Carlos Andradás, que estoy seguro de que estará también feliz de que hoy esté en su Universidad, aunque él no pueda asistir al acto.

No creo que haga falta que les convenza de que el tema de las relaciones que existen entre

educación, inclusión y solidaridad tiene una presencia destacada en el panorama actual, no solo en la teoría de la educación y en la práctica educativa, sino también en la política de la educación, sobre todo en estos últimos y convulsos años. A este respecto les puedo comentar que la semana pasada estuve en Bruselas, asistiendo a una reunión convocada por la Comisión Europea para dar seguimiento al trabajo de un conjunto de redes que han venido funcionando en los últimos años y algunas otras que aún continúan funcionando.

Nos reunieron a una representación de quienes habíamos estado participando en esas redes, para discutir las nuevas orientaciones de la política educativa comunitaria. Uno de los temas que estuvo más presente en esa reunión fue el de la inclusión educativa. Es inevitable que así sea, pues el tema de la inclusión tiene conexión con otros asuntos que preocupan a cualquier ciudadano europeo que sea consciente de la realidad que estamos viviendo. Se hablaba en esa reunión, por ejemplo, de los problemas que está generando el flujo de refugiados que llegan a Europa, asunto en el que yo creo que además los países europeos no siempre estamos a la altura que cabría esperar, y que desde luego constituye un desafío de gran envergadura. Yo señalaba en esa reunión que no debemos hablar de refugiados, sino simplemente de migraciones.

Hay que tener en cuenta que un país mediano como España acogió en su sistema educativo en la primera década de este siglo a casi un millón de niños y niñas procedente de otros países. Y lo hicimos de una manera natural, integrándolos

educativamente, con fallos seguramente, pero sin que se planteasen problemas graves. Y ahora estamos hablando de cifras mucho menores de nuevos inmigrantes (no hablemos de las cifras de refugiados que pudiesen venir a España, que son ridículas). Así pues, el problema de la llegada de personas que vienen de las zonas en conflicto de África y Asia y que pretenden integrarse entre nosotros no es inabarcable. Nuestros sistemas educativos están acostumbrados a hacerlo.

Teniendo en cuenta las importantes cifras de refugiados a las que previsiblemente habrán de hacer frente algunos países europeos en el futuro próximo, es normal que en una reunión como la mencionada se abordase el tema de la acogida de los refugiados. Pero la cuestión no acaba ahí, sino que también se prestó atención a los problemas que generan la intolerancia, la falta de comprensión del otro o la radicalización ideológica o religiosa, que en última instancia manifiestan problemas de cohesión de nuestras sociedades. En esas circunstancias no debe sorprender que se tratase en dicha reunión de lo que significa la inclusión para nuestros sistemas sociales y educativos. Yo había estado participando estos últimos años en una red relativa al desarrollo de las competencias claves en la educación básica y uno de los planteamientos en que se insistió fue el de entender dichas competencias básicas como una base formativa común que todos los ciudadanos deberían adquirir, lo que implica perseguir una igualdad de resultados, entendiendo esta expresión en el sentido de que todos los ciudadanos adquieran un mínimo formativo común que les permita

seguir adelante y afrontar su vida adulta en las mejores condiciones posibles.

Como historiador de la educación que soy, puedo decirles que los planteamientos de los sistemas educativos liberales decimonónicos (y es esta una situación que se prolonga hasta bien avanzado el siglo XX) se basaban en la exclusión de muchas personas de los canales habituales de formación, bien del conjunto del sistema educativo, bien de algunos de sus niveles (generalmente de la educación secundaria y la superior).

Ese tipo de mecanismos basados en la exclusión pura y dura, a medida que se ha producido una expansión del sistema escolar han pasado a convertirse en otros de exclusión interna, basados en procesos de segmentación del sistema educativo. En estas nuevas circunstancias, se requieren planteamientos nuevos, basados en la inclusión. Por ese motivo debemos preguntarnos acerca de qué significa la inclusión y cómo se pueden desarrollar políticas de ese tipo. No es esta una cuestión trivial, sino uno de los grandes desafíos a que deben hacer frente nuestros sistemas educativos. Y es un asunto que nos obliga a reaccionar, y no solo porque seamos más o menos altruistas y tengamos buenos sentimientos hacia los demás o convicciones morales o religiosas que nos llevan a ello.

Es obvio que esas motivaciones existen y son muy loables, pero incluso desde un punto de vista egoísta o pragmático nuestras sociedades no pueden dejar fuera a sectores importantes de población, no pueden excluirlas, pues si no se rigen por el principio de la cohesión social,

tendremos muchos problemas en el futuro próximo. Desde un punto de vista instrumental o utilitario, y no solo por nuestros valores y convicciones, una sociedad que no cuide su cohesión va a tener que afrontar problemas de otro tipo, como estamos viendo a escala mundial. El crecimiento de las desigualdades que se ha producido, sobre todo en esta década de crisis económica, aventura muchos males para nuestras sociedades, como empezamos a ver en algunos lugares.

En consecuencia, desde esta perspectiva, la inclusión en educación me parece que es un elemento central, un elemento ineludible, de las políticas públicas actuales, y no solo de las políticas educativas, sino de las políticas sociales y de las políticas cívicas de cualquier país que quiera disfrutar de un futuro justo y lo más prometedor posible. Fue ese el motivo que me llevó a aceptar la invitación de Juan García-Gutiérrez para acompañarles esta mañana. Quise venir a decirles directamente que lo que ustedes hacen tiene la suficiente importancia para que me pase por aquí y les diga, ánimo, trabajen en esto, que estamos ante temas realmente serios. Y no otra cosa es lo que quería hacer y lo que pretendía decirles.

Debo reconocerles que son temas muy queridos para mí. Hace unos años estuve trabajando en el Ministerio de Educación y Ciencia de España, elaborando y negociando la Ley Orgánica de Educación (LOE), que ha sido parcialmente derogada recientemente, y me siento muy orgulloso de que uno de sus elementos centrales fuese precisamente la inclusión educativa.

Las cuestiones relacionadas con la inclusión son muy plurales y muy diversas, cada una requiere un tratamiento específico, pero todas ellas contribuyen a diseñar las políticas educativas que resultan ineludibles a estas alturas del siglo XXI, en sociedades desiguales, con riesgo de fracturas, cada vez más multiculturales y más mestizas. Esos rasgos, que constituyen una riqueza social, corren el riesgo de que no sean tal si excluimos en lugar de incluir. Así que

les animo a que trabajen; veo una sala muy llena, lo que quiere decir que estamos ante mucha gente con ganas de trabajar. Tienen por delante una jornada larga, que espero sea productiva, de modo que al final del día todos ustedes consideren que ha valido la pena el esfuerzo realizado. Así que no me resta sino expresarles mis mejores deseos para esta tarea, dar la enhorabuena a los organizadores y darles las gracias por su acogida.

Muchas gracias.

Calidad académica, inclusión y solidaridad

Lic. María Nieves Tapia

Directora de Centro Latinoamericano de Aprendizaje-Servicio Solidario (CLAYSS)

"No vamos a cambiar el mundo si no cambiamos la educación."

Papa Francisco (2015)

Inclusión social y calidad educativa: las falsas antinomias

Sabemos que es un tema no exento de polémicas. De hecho, pareciera que el debate, tal como se plantea a nivel público y en los foros mediáticos, enfrentara a dos grupos muy definidos: el de quienes parecen más preocupados por la calidad educativa que por la inclusión por un lado, y por otro lado quienes nos preocupamos por la inclusión, pero que pareciera que no estamos tan preocupados por los resultados académicos. En esta simplificación mediática, de un lado estarían los que privilegian la "vuelta a los conocimientos básicos" y la formación científica, y del otro quienes nos preocupamos por la formación para la ciudadanía y la participación solidaria; de un lado la preocupación por PISA y del otro por las cifras de retención; o -en los términos de aquel documento Delors de la UNESCO- pareciera que de un lado están los del "*aprender a aprender y a hacer*", y del otro los del "*aprender a ser y a vivir juntos*" (Delors, 1996).

Sabemos que en la realidad educativa estas dicotomías no suelen ser tan extremas como parecen, y quisiera comenzar afirmando mi convicción de que la oposición entre calidad e inclusión educativa se trata de una falsa antinomia. Es cierto que algunas políticas educativas parecieran haberse planteado como "primero incluyamos, y ya nos preocuparemos luego de la calidad", pero lo cierto es que sin calidad educativa para todos, la calidad para pocos se vuelve exclusión y la pretendida

inclusión de la diversidad se vuelve reproducción de las injusticias.

Sabemos que en muchos países -y no sólo entre los menos desarrollados- la brecha social se viene trasladando casi automáticamente a una ampliación de la brecha educativa, por la que no sólo el acceso a la escolaridad es dispar, sino que también lo es el acceso a una educación de calidad. Cuando se ha tratado de incluir a la diversidad sin preservar la calidad, a menudo se ha caído en cierto tipo de "contenciones" facilistas, que permiten que niños y adolescentes asistan a la escuela aunque no aprendan lo necesario, lo que en definitiva atenta contra una auténtica inclusión, ya que no les estamos ofreciendo las herramientas que necesitan para tener un mínimo de oportunidades en la "sociedad del conocimiento".

No hay inclusión educativa auténtica sin calidad educativa. Pero ¿qué entendemos por "calidad"? ¿Sólo lo que se puede medir con pruebas estandarizadas? ¿Sólo los rankings de PISA? Sabemos que una educación de calidad para el siglo XXI implica mucho más que aprobar una prueba objetiva, involucra simultáneamente el "*aprender a aprender, aprender a ser, aprender a ser y a vivir juntos*", un conjunto de saberes que incluyen las alfabetizaciones lingüísticas, matemáticas, científicas y digitales, pero también las competencias de pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad, comunicación y trabajo en equipo, junto con el "saber ser" resiliente, capaz de tomar iniciativa,

desarrollar capacidades para el liderazgo y la participación social y cívica (FEM, 2016).

Como afirma un documento de UNESCO:

“La visión multidimensional del derecho a la educación, que incluye el derecho a aprender y a recibir un buen trato en el sistema escolar, sitúa la calidad de la educación en el centro de las preocupaciones. Más aún, dado los importantes avances en cobertura, la agenda de educación para todos en la región estará cada vez más marcada por los desafíos de la calidad, siendo uno de ellos asumir una definición amplia y no reduccionista del concepto de ‘calidad educativa’”. (UNESCO, 2013:25).

Las afirmaciones de UNESCO en cuanto a apuntar a una definición no reduccionista de la calidad educativa encuentran eco en el reciente *Instrumentum laboris* de la Congregación para la Educación Católica del Vaticano:

*“Educar es mucho más que instruir. El hecho de que la Unión Europea, la OECD y el Banco Mundial pongan el acento en la razón instrumental y la competitividad, que tengan una concepción puramente funcional de la educación, como si ella tuviera que legitimarse sólo si está al servicio de la economía de mercado y del trabajo; todo esto reduce fuertemente el contenido pedagógico de muchos documentos internacionales, algo que también encontramos en numerosos textos de los ministerios de educación. **La escuela no debería ceder a esta lógica tecnocrática y económica**, incluso si se encuentra bajo la presión de poderes externos y está expuesta a intentos de instrumentalización por parte del mercado, y esto vale mucho más para la escuela católica. No se trata de minimizar las solicitudes de la economía o la gravedad de la desocupación, sino de **respetar la persona de los***

estudiantes en su integridad, desarrollando una multiplicidad de competencias que enriquecen la persona humana, la creatividad, la imaginación, la capacidad de asumir responsabilidades, la capacidad de amar el mundo, de cultivar la justicia y la compasión.” (CEC, 2014:14)

Hoy el ejercicio consciente de la ciudadanía implica ser capaz de comprender y formar juicios personales sobre cuestiones tan complejas como la ecología del planeta o los dilemas de la bioética, cuestiones que implican no sólo opciones éticas sino también niveles de conocimiento científico que seguramente no se esperaban de un ciudadano del siglo XIX. En este nuevo milenio de los clones y el cambio climático, la formación científica es indispensable para la formación ciudadana, y la formación ética y ciudadana impostergable a la hora de abordar cuestiones científicas. En las palabras de Juan Carlos Tedesco:

“En el marco de la sociedad de la información y el conocimiento, es posible y necesario sostener la necesidad de introducir mucha más información científica en el comportamiento ciudadano, y mucha más responsabilidad ética en la formación científica. (...) el conocimiento y la visión científica ahora son condición necesaria para el desempeño ciudadano. Decimos condición necesaria, pero no suficiente, ya que en las decisiones político-ciudadanas se juegan opciones éticas que van más allá de la pura racionalidad científica.” (Tedesco, 2012:177).

Si la inteligencia lógico-matemática fue el pilar de la educación del siglo XIX, hoy los especialistas acuerdan en la necesidad de desarrollar las inteligencias múltiples (Gardner, 2003), y que las nuevas generaciones necesitan tanto de la alfabetización digital como de las competencias sociales y emocionales.

En pocas palabras: los especialistas nos dicen que necesitamos hacer todo al mismo tiempo: enseñar ciencias y artes,

informática y deportes, y en el proceso educar trabajadores eficientes, buenas personas y buenos ciudadanos. Claro que tenemos que reconocer que es mucho más fácil afirmarlo desde la teoría y desde las cátedras universitarias que realizarlo en la práctica como educadores de niños y adolescentes del siglo XXI encerrados habitualmente en aulas que se parecen demasiado a las del siglo XIX. Aunque estemos de acuerdo en los objetivos, los "cómo", las didácticas y las estrategias no siempre nos resultan tan claras cuando estamos en las aulas.

Aprendizaje-servicio solidario: una propuesta de educación inclusiva y de calidad para el siglo XXI

En ese sentido, me parece que en casi todas partes del mundo pesa aún una cierta inercia de la estructura del sistema educativo tradicional que nos legó el siglo XIX, una estructura educativa que tiende a establecer fronteras muy claras entre dos "vidas paralelas": la de las aulas donde se aprende y el "afuera del aula" donde habita la realidad, y donde -por ejemplo- se pueden realizar campañas solidarias y otras actividades extra-curriculares y extra-escolares. En el espacio rígido del aula tradicional puede resultar muy difícil desarrollar la creatividad y la iniciativa, y mucho más difícil practicar una ciudadanía activa y comprometida.

Hoy está de moda citar a la educación por proyectos de Finlandia, pero la realidad es que en todo el mundo hay miles de instituciones educativas que han encontrado estrategias creativas para poder "hacer todo al mismo tiempo", y que hace décadas que vienen siendo "escuelas del siglo XXI". En el breve espacio que se me ha asignado, quisiera centrarme en la propuesta pedagógica que muchas de esas escuelas pioneras están desarrollando, conocida como "service-learning" en Estados Unidos, "aprendizaje-servicio solidario" (AYSS) en América Latina y abreviada como "ApS" en España. El ApS es una alternativa que rompe con el asilamiento tradicional del aula para abrirla a la realidad social, y

que ofrece un camino casi paradójico hacia la calidad educativa.

La propuesta del aprendizaje-servicio solidario apunta justamente a superar las falsas antinomias: se plantea una definición amplia y "holística" de la calidad educativa, que hace posible ser una escuela con excelencia académica que incluya a los más vulnerables. Veamos por ejemplo las prácticas de aprendizaje-servicio de las numerosas escuelas secundarias y técnicas de Argentina que construyen molinos de viento, turbinas y otros dispositivos para dar energías alternativas a comunidades rurales aisladas en zonas rurales y en la Cordillera de los Andes (PWC, 2006). En esas prácticas, como en tantos otros proyectos de aprendizaje-servicio solidario, se ofrece un servicio valioso a una comunidad que lo necesita, pero también se apunta simultáneamente a integrar el rigor académico y el compromiso social, la formación científica y la ciudadana, la educación en valores y el desarrollo de competencias para la vida y el trabajo, y ese tipo de calidad educativa integral con la inclusión educativa de la diversidad. No casualmente, muchas de las escuelas que desarrollan sofisticados proyectos tecnológicos al servicio de sus comunidades lo hacen a través del protagonismo de estudiantes provenientes de contextos de extrema pobreza y vulnerabilidad socio-educativa.

En actividades semejantes, adolescentes de una escuela suiza colocan paneles solares en su cantón y adolescentes de una escuela secundaria pública en la sierra de Córdoba, en Argentina, construyen hornos solares para familias rurales (ME, 2010). En el caso de Suiza, los adolescentes están motivados por hacer que la energía en su región sea más sustentable y "verde"; en el caso de los de Córdoba, están tratando de ofrecer alternativas a la población rural de la sierra para que pueda cocinar sin sufrir los efectos del humo de los fogones de los que todavía dependen muchas familias en nuestras zonas rurales para cocinar, y también para evitar que depreden la escasa flora local. Desde Estados Unidos hasta América Latina muchas

universidades están haciendo que sus trabajos prácticos dejen de ser solo diseñar los paneles solares en la computadora, para construirlos de verdad al servicio de quienes los necesitan.

En todas estas experiencias de "aprendizaje y servicio solidario" los estudiantes están poniendo en juego al mismo tiempo saberes conceptuales, saber hacer, y también el "vivir juntos". Son prácticas de gran valor para la formación científica y también para la formación ciudadana.

Por eso, cuando hablamos de aprendizaje y servicio solidario no sólo estamos hablando de dar una contribución solidaria y efectiva a algún problema de la comunidad, sino también a poner en juego en el mismo proyecto esta multiplicidad de aspectos de una educación integral que tienen que ver simultáneamente con lo científico y tecnológico, con las competencias para la vida y el trabajo, con la formación para la ciudadanía activa y también para una educación inclusiva.

Este es el caso de la Escuela secundaria "Don Jaime de Nevaes", un liceo montado por una fundación sin fines de lucro en un barrio extremadamente pobre de la ciudad de Bariloche, en la Patagonia argentina. Sus estudiantes son adolescentes que han sido expulsados de otras escuelas, que viven en condiciones de pobreza extrema, pero que se plantearon que ellos tenían la posibilidad de contribuir con sus conocimientos a que la comunidad mapuche donde viven los padres de uno de sus compañeros - una comunidad nativa apenas a 100 km. de la ciudad, pero sin electricidad ni comunicaciones-, tuviera acceso a energías renovables. Y con el asesoramiento de ingenieros locales y la ayuda de organizaciones comunitarias, lograron construir un molino de viento para darle energía a esa comunidad. Con este proyecto de aprendizaje-servicio, la escuela no sólo contribuyó a mejorar significativamente la calidad de vida de la comunidad mapuche, sino que también contribuyó a ofrecer una mejor

educación para sus alumnos (ME, 2006:39-41).

El aprendizaje-servicio se ha desarrollado en los últimos 40 años en todo el mundo, adoptando diversas denominaciones según los contextos culturales. Es denominado "service-learning" en Estados Unidos y "active learning in the community" en el curriculum británico, "pasantías cívicas" en Holanda y "voluntariado educativo" en Brasil, y en muchas instituciones educativas de todos los niveles se lo "inventa" aún sin conocer la abundante bibliografía sobre el tema.

Son centenares las definiciones de "aprendizaje-servicio" acuñadas en diversos idiomas: se lo podría definir como "aprender haciendo juntos al servicio del bien común", como "reflexión y acción transformadora de la realidad", o -en la definición de CLAYSS- como una "acción solidaria protagonizada activamente por los estudiantes, articulada intencionadamente con contenidos de aprendizaje" (Tapia, 2006).

Veamos apenas algunas:

"El aprendizaje-servicio busca involucrar a los estudiantes en actividades que combinan el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico." (Furco y Billig, 2002:25)

"Actividades de aprendizaje comunitario planificadas desde el liceo, con la participación de la comunidad educativa y al servicio tanto de una demanda de la comunidad como del aprendizaje de los estudiantes que la realizan. Es una experiencia que permite a los estudiantes aplicar conceptos, procedimientos y habilidades provenientes de los aprendizajes formales de las diversas asignaturas, en su entorno cotidiano." (Ministerio de Educación de Chile, 2007:15)

"En esta propuesta la solidaridad es a la vez objetivo, contenido y estrategia de enseñanza. La formación de individuos solidarios requiere coherencia entre los valores a los que apelamos y la

forma en que los promovemos. (...)
El aprendizaje-servicio impulsa a la intervención educativa integral, mediante el desarrollo de un servicio comunitario al cual se integran los contenidos curriculares, contextualizando los aprendizajes académicos y promoviendo la formación de ciudadanía basada en la solidaridad, actitud crítica y participación." (Centro del Voluntariado del Uruguay, 2007:15-17)

"Una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo." (Centro Promotor del Aprendizaje-servicio de Cataluña, 2010).

En la multiplicidad de definiciones posibles, hay consenso entre los especialistas en cuanto a las tres "características programáticas" que definen a una práctica o programa como de aprendizaje-servicio, más allá de su denominación:

1. Se desarrolla un **servicio solidario** destinado a atender en forma acotada y eficaz necesidades reales y sentidas, con una comunidad y no sólo para ella.
2. **Protagonismo activo de los estudiantes**, desde el planeamiento a la evaluación,
3. **Planeamiento de los contenidos de aprendizaje articulados con la actividad solidaria**. (Contenidos curriculares, reflexión, desarrollo de saberes para la ciudadanía y el trabajo, investigación).

Muchos de nosotros tenemos la experiencia de que cuando hemos hecho acciones solidarias, cuando hemos participado en iniciativas de voluntariado, hemos aprendido muchísimas cosas que no se pueden aprender sólo de los libros y nos hemos enriquecido quizás mucho más de lo que pudimos aportar a la comunidad. Esto suele suceder de una

manera no planificada. Y por eso subrayamos como proceso educativo que en los proyectos de aprendizaje y servicio no sólo sabemos cuales son los objetivos a alcanzar en cuanto al servicio a la comunidad, sino también cuales son los objetivos educativos a alcanzar.

En ese sentido, creo que ha sido muy oportuno que mi presentación fuera ubicada luego de la de Robert Roche, un gran maestro también para América Latina. La pedagogía del aprendizaje-servicio solidario, de hecho, es de alguna manera continuidad de la educación a la prosocialidad que presentó Robert. Él nos decía que de los estadios más avanzados de las conductas prosociales el nueve implica la solidaridad, y el 10 la presencia positiva y la unidad. La propuesta pedagógica del aprendizaje y servicio apunta justamente a estos dos últimos niveles, porque si bien supone la construcción de relaciones interpersonales positivas, apunta fundamentalmente hacia el establecimiento de relaciones más colectivas y sociales.

Algunos impactos de las prácticas de aprendizaje-servicio solidario en la calidad e inclusión educativa

Afirmamos que el aprendizaje-servicio solidario es una herramienta de calidad educativa, porque hace falta saber más para cambiar mínimamente algo en nuestras comunidades que para aprobar un examen. Estudiar para aprobar un examen no es tan motivador como aprender para resolver un problema real, para ayudar concretamente a otros. Como docentes, todos sabemos que lo que nuestros estudiantes aprenden de memoria "para la nota" se olvida muy fácilmente, y que la nota también la pueden alcanzar copiando del vecino cuando no los miramos. En cambio, como decía un docente que guiaba a sus estudiantes en la construcción de sillas de ruedas para discapacitados sin recursos: "cuando las sillas son para alguien de verdad, tienen que estar todas para el 10".

Múltiples investigaciones han demostrado concluyentemente el impacto de las prácticas de aprendizaje-servicio sobre los resultados académicos de los estudiantes. Al mismo tiempo, estas investigaciones muestran que esto no se verifica automáticamente, ni mágicamente, sino cuando los proyectos efectivamente incluyen los "caracteres programáticos". Como señala Furco (2004), el involucramiento en proyectos con estas características incide directamente sobre la autoestima de los estudiantes, sobre su capacidad para desarrollar conductas prosociales, sobre su motivación para aprender y su compromiso institucional. Son esos "factores mediadores" a su vez inciden en la obtención de mejores resultados académicos.

En Estados Unidos se han desarrollado investigaciones que muestran que incluso midiéndolo con las pruebas estandarizadas más habituales, los estudiantes que han participado en proyectos de aprendizaje y servicio obtienen mejores resultados que los que no lo han hecho (Billig, 2004; 2006). En Argentina, Chile, España y otros países se han hecho también investigaciones con resultados similares. En investigaciones hechas en Argentina hemos comprobado que efectivamente los mismos logros que se señalan las investigaciones norteamericanas se verifican en nuestras escuelas más allá de las grandes diferencias culturales. Hemos también constatado que en aquellas escuelas que atienden a población vulnerable hay indicaciones muy fuertes de disminución del ausentismo, de la deserción y de la repitencia a partir del desarrollo de buenas prácticas de aprendizaje y servicio (González, A. y Elicegui, P., 2004; Ierullo, 2012; 2014)

De acuerdo a las investigaciones, algunos de los impactos más positivos de las buenas prácticas de aprendizaje-servicio se observan en:

- Los resultados académicos, las calificaciones y las evaluaciones objetivas.

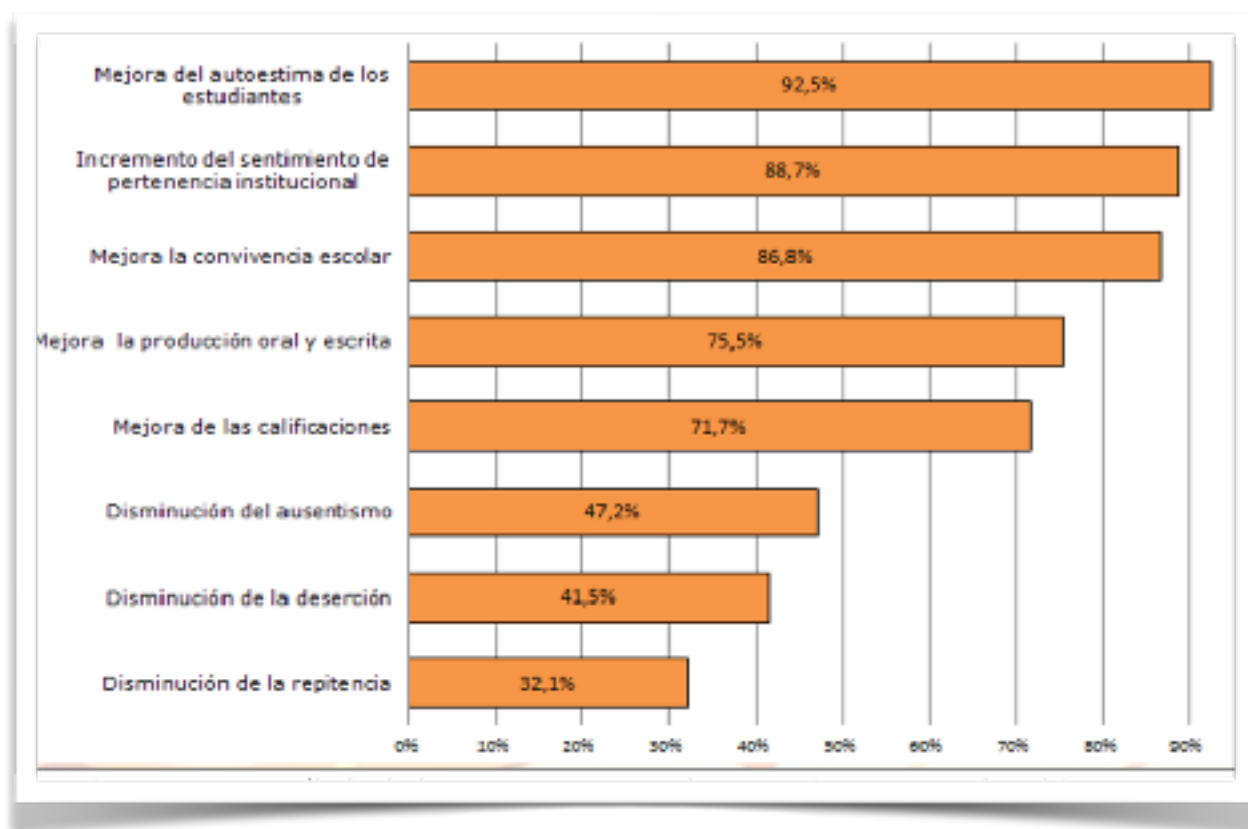
- El desarrollo de competencias para la inserción en el mundo del trabajo.
- La formación ética y para la ciudadanía.
- El desarrollo de actitudes pro-sociales.
- El fortalecimiento de la capacidad de resiliencia.
- La convivencia escolar.
- La disminución de las inasistencias, la repitencia y el abandono escolar.
- La inclusión de los estudiantes con mayor vulnerabilidad socio-educativa.

En el siguiente cuadro se muestran los resultados de una investigación realizada en base a los relatos de docentes de escuelas argentinas con proyectos institucionales de aprendizaje-servicio, que pone en evidencia estos impactos positivos.

Fig. 1: Impacto de las prácticas de aprendizaje-servicio solidario en la calidad e inclusión educativa.

En base a respuestas múltiples de docentes de instituciones educativas participantes en el Programa de Apoyo a Escuelas Solidarias, CLAYSS-Natura "Creer para Ver" (Ierullo, 2014:27)

Fig. 1: Impacto de las prácticas de aprendizaje-servicio solidario en la calidad e inclusión educativa.



Aportes del aprendizaje-servicio solidario a la inclusión educativa

Todo esto nos lleva al centro de lo que queríamos compartir hoy, es decir a lo que la pedagogía del aprendizaje y servicio solidario puede aportar a la inclusión socioeducativa.

La mayoría de las políticas de inclusión educativa piensan en los niños y adolescentes a incluir como "beneficiarios", como destinatarios de las actividades de los adultos que buscan incluirlos. En cambio, la pedagogía del aprendizaje y servicio mira a niños, adolescentes y jóvenes –aún en las condiciones de mayor vulnerabilidad– como potenciales protagonistas de cambio, como candidatos a ser actores significativos en su comunidad más allá de todas sus limitaciones, a ser quienes

lideren acciones hacia los demás y porque se ponen solidariamente al servicio de otros, eso también los ayude a crecer como personas.

Participar en un proyecto solidario que genera impactos positivos en la propia comunidad contribuye a modificar estereotipos negativos de los adultos de la comunidad sobre los jóvenes, y a fortalecer la autoestima de niños y adolescentes que normalmente adoptan esas miradas negativas sobre sí mismos. Respondiendo a la pregunta "¿Qué fue lo mejor que pasó en el proyecto de aprendizaje-servicio?", un adolescente de una escuela en la periferia más pobre del Gran Buenos Aires, que había participado de un proyecto de promoción de la lectura, respondió: "que en el barrio dejaron de mirarnos como a pibes chorros (jóvenes ladrones)"¹.

¹Testimonio recogido de estudiantes de la Escuela de Educación Media N° 10 de José C. Paz, Provincia de Buenos Aires, Argentina, en un encuentro de Escuelas Solidarias en el Ministerio de Educación nacional, 2004.

Como en este caso, muchos proyectos de aprendizaje-servicio solidario contribuyen a que estudiantes en condiciones de gran vulnerabilidad socio-educativa puedan pensarse desde un lugar distinto al de las “profecías auto-cumplidas” que tantas veces les impone la sociedad. Una y otra vez hemos visto adolescentes marginados que, en contacto con adultos que no los discriminan, sino que los valoran y alientan en sus esfuerzos solidarios, han encontrado la motivación y el empuje para plantearse estudios superiores, la organización de emprendimientos productivos, la participación estable en organizaciones sociales y políticas.

“La participación en prácticas solidarias estimula la propia valorización de los/las adolescentes y jóvenes, lo cual es especialmente importante en aquellos que por su contexto social son frecuentemente discriminados, estigmatizados o relegados al rol de “destinatarios de ayuda”. La experiencia muestra que la participación solidaria promueve el sentido de pertenencia de los y las adolescentes y jóvenes a su escuela, la motivación para aprender y el fortalecimiento de los vínculos entre pares y con adultos significativos de la comunidad, lo cual a su vez estimula la permanencia en la institución y mejores rendimientos académicos.” (ME, 2011:17)

El aprendizaje-servicio solidario es inclusivo en el sentido de que reconoce la capacidad transformadora de todos los niños, adolescentes y jóvenes, no importa cuál sea su contexto o sus limitaciones.

Quisiera ejemplificarlo con uno de mis proyectos de aprendizaje-servicio favoritos, el de una escuela de Educación especial en la Patagonia argentina. Se trata de un centro educativo en la periferia de la ciudad de General Roca, que atiende a estudiantes de un barrio extremadamente pobre, con discapacidades físicas y de aprendizaje, incluso con discapacidades mentales serias. Estos estudiantes pasaban

normalmente las horas de taller de albañilería en un aula donde construían una pequeña pared, después la derrumbaban y la volvían a levantar como una supuesta “práctica para el trabajo”. Hace unos años, directivos y docentes les propusieron sacar la práctica del taller al barrio, donde muchos vecinos habitan en viviendas precarias. La asistente social relevó necesidades, y los adolescentes y jóvenes comenzaron a hacer sus prácticas de construcción ayudando a sus vecinos a construir una casa digna o a mejorar sus viviendas. En poco tiempo el taller de albañilería tenía “lista de espera”, y muchos vecinos tenían casa nueva. Esos jóvenes discapacitados ahora pueden verdaderamente conseguir trabajo como albañiles, porque está a la vista de todo el barrio sus competencias y su capacidad laboral, así como su solidaridad y su capacidad de ponerse al servicio de los otros más allá de sus limitaciones (ME, 2008:25-27).

En las palabras de la psicopedagoga de la escuela:

“(Para el barrio) Esta escuela siempre fue la escuela «de los locos». En general, a los chicos les da vergüenza decir que vienen acá, por este rótulo que desde afuera le asignaban a la escuela. Entonces, lo principal es que ellos salgan a la comunidad para demostrar que pueden aprender y hacer algo concreto. Nos propusimos creer en estos chicos, creer que ellos lo pueden hacer, que pueden el día de mañana tener una casa y arreglarla. Y ellos se ven de otra manera.” (PWC, 2008:51)

Es sólo uno de muchos ejemplos de por qué la pedagogía del aprendizaje-servicio solidario afirma que nadie es demasiado pequeño, ni demasiado pobre o “especial” como para no tener algo que dar a los demás.

De hecho, los ejemplos en este sentido abundan. Entre las escuelas ganadoras del Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” de Argentina pueden encontrarse numerosos casos de escuelas

en contextos de extrema pobreza y vulnerabilidad socio-educativo. También numerosas escuelas que incluyen a niños con discapacidades que han desarrollado proyectos sobresalientes de aprendizaje-servicio solidario.

- En la localidad de Quilmes (zona sur del Gran Buenos Aires), un centro para adolescentes con discapacidades mentales desarrolla su taller de jardinería a través de numerosas prácticas en comunidad: las prácticas se hacen apadrinando plazas de la ciudad, donde cuidan los canteros y plantan especies cultivadas por ellos; también donan plantines y capacitan a familias de la zona para que desarrollen sus propias huertas orgánicas, y colaboran con centros comunitarios de la zona, en los que por ejemplo capacitan a adolescentes y jóvenes que están recuperándose de adicciones y les donan los plantines para que puedan cultivar sus propios alimentos.
- Niños de una Escuela para no videntes de la ciudad de General Roca, en la hora de enseñanza de escritura Braille, en vez de escribir un dictado convencional realizaron carteles con los nombres de las calles y monumentos de su ciudad. Esos carteles en Braille pasaron a una escuela técnica cercana, donde los estudiantes los imprimieron en chapas metálicas. Ambas instituciones educativas donaron al Municipio esos carteles metálicos para que su ciudad pudiera convertirse en la primera en Argentina señalizada integralmente en Braille.

La experiencia internacional muestra que niños muy pequeños, incluso de cuatro o cinco años, pueden desarrollar extraordinarios proyectos de aprendizaje-servicio. Como decía Roberto Roche, cuanto antes se empieza con la formación en las actitudes prosociales más efectivo es, y lo mismo vale para el aprendizaje-servicio.

Pienso por ejemplo en los niños de un "Jardín de infantes" de la Patagonia argentina, el de la Escuela Provincial N°25, Villa Futalaufquen, Chubut. Este

centro educativo está situado en el Parque Nacional Los Alerces, que custodia un bosque prehistórico único en el mundo, pero que reiteradamente durante los veranos sufre incendios provocados por la imprudencia de los turistas. En 2007, luego de uno de los más devastadores incendios sufridos por el Parque, los docentes se aliaron con los guarda parques y las familias, y transformaron la huerta educativa escolar –un espacio indicado por el currículo– en un espacio para el cultivo plantines de especies nativas para ayudar a reforestar un parque nacional en la Patagonia.

Los niños del Jardín y la Primaria aprendieron de los Guarda Parques y de sus docentes a recolectar semillas y a cultivar los frágiles brotes de pehuen, notros, alerces. Cuando llega la estación apropiada, están en condiciones de donar plantines a otras escuelas y familias de la zona, y junto con Parques Nacionales salen a reforestar las zonas incendiadas. En estos años han plantado miles de nuevos arbolitos, y también desarrollado campañas de difusión hacia los turistas para prevenir nuevas depredaciones del bosque.

A través de este proyecto, esos niños de 4 o 5 años no sólo aprenden a cuidar la "casa común": desarrollan conocimientos y competencias que superan lo esperado por el currículo escolar, y aprenden desde muy pequeños que pueden contribuir a su comunidad (ME, 2010:23-26).

¿Cómo se verifica el círculo virtuoso del aprendizaje servicio y la inclusión? Este proceso ha sido documentado en numerosas instituciones educativas sudamericanas que atienden a poblaciones vulnerables y que desarrollaron programas institucionales de aprendizaje-servicio sostenidos en el tiempo (ME, 2007; Eroles, 2007). A grandes rasgos, el proceso se desarrolla en instituciones que atienden población de contextos vulnerables que desarrollan proyectos de aprendizaje-servicio solidario bien planificados, encadenando estos factores:

- Al "apropiarse" del proyecto de aprendizaje-servicio, los estudiantes adquieren un mayor sentido de

pertenencia a la institución educativa y comienzan a manifestar orgullo de lo que su grupo y su escuela están brindando a la comunidad.

- La actividad solidaria también contribuye a cambiar la mirada de los adultos de la comunidad hacia la escuela y la de los estudiantes sobre sí mismos, fortaleciendo su autoestima, lo cual impacta directamente en su sentido de “ser capaz” no sólo de hacer en la comunidad, sino también de aprender en la escuela.
- Ante el compromiso solidario de los estudiantes, la mirada y expectativas de los docentes hacia ellos se modifican positivamente, lo que redundará en mejores vínculos entre los estudiantes y los docentes, especialmente los más vinculados al proyecto, y produce el “efecto Pigmalión”: las expectativas de los educadores sobre las potencialidades del educando impactan decisivamente sobre el efectivo despliegue de esas potencialidades (Rosenthal, R. – Jacobson, L., 1968).
- La convivencia escolar se beneficia por el mejor vínculo con los docentes y también porque los estudiantes están más ocupados en producir resultados para su proyecto que en involucrarse en riñas escolares. Si el proyecto de aprendizaje-servicio abarca a una proporción significativa del alumnado de la escuela, el clima institucional se modifica sensiblemente.
- El proyecto de aprendizaje-servicio genera motivación, hace que los estudiantes vean más sentido en lo que aprenden en clase, que tengan ganas de ir a la escuela para organizar actividades en las que se sienten fuertemente comprometidos y, por lo tanto, faltan menos a clase.

- Al aumentar el presentismo, la autoestima, el sentido de pertenencia y el clima de convivencia escolar, mejoran también las chances de aprender en todas las asignaturas, y no sólo en las áreas involucradas en el proyecto de aprendizaje-servicio, lo cual lleva en general a mejorar los resultados académicos.
- La mejora en los resultados académicos influye directamente en la disminución de la repitencia y por lo tanto en las tasas de sobreedad, lo cual a su vez disminuye el porcentaje de abandono escolar.

Hace poco un docente nos decía que habían descubierto que los martes en su liceo no faltaba nadie, y luego se habían dado cuenta que era el día en que se hacían los proyectos de aprendizaje y servicio... Al asistir más se aprende más, se obtienen mejores calificaciones, disminuye la repitencia y disminuye el abandono y generamos este circuito tan positivo que a veces es tan difícil de lograr. No es magia, y seguramente requiere de mucho trabajo y motivación no sólo por parte de los estudiantes, pero sabemos que funciona y que nos permite alcanzar esa educación integral, esas competencias para el siglo XXI que son tan difíciles de alcanzar en las aulas estancadas en el siglo XIX.

Como ejemplificación de todo lo expuesto, quisiera referirme al caso de la Escuela Técnica 4-055 “Presbítero Constantino Spagnolo”, de la localidad de Junín, Mendoza, Argentina (Tapia, 2000:159-161; ME, 2000:45-64; ME, 2004:128-129; Tapia et al., 2015:90-95). En 1997, la escuela sufría de altos porcentajes de repitencia y deserción. Como estrategia para mejorar la inclusión, motivación y sentido de pertenencia de los estudiantes, comenzaron a desarrollar un “Proyecto Educativo Institucional Solidario” (PEIS), estableciendo proyectos de aprendizaje-servicio en todos los cursos. En poco tiempo comenzó a bajar la repitencia y a aumentar la retención del alumnado, aún en medio de la profunda crisis socio-económica que vivía el país en esos años,

y que provocaba deserciones masivas de otras escuelas.

FIGURA 2: Disminución de la repitencia y aumento de la retención a partir del Proyecto Educativo Institucional Solidario²

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
REPITENCIA	40%	13%	10%	9%	7%	4%	3%
RETENCIÓN	65%	s/d	92%	95%	96%	100%	100%

A partir de 2003, los niveles de repitencia y deserción se mantuvieron muy bajos, la matrícula de la escuela comenzó a crecer sostenidamente, y los proyectos de aprendizaje-servicio se fueron volviendo cada vez más sofisticados. Se fue estableciendo la tradición de que los estudiantes del ciclo superior tomaran un proyecto técnico de aprendizaje-servicio y lo convirtieran en el identificador de su promoción. Así, una cohorte desarrolló un proyecto de radio FM para la zona, otra instaló dispositivos para la automatización del hospital local y otra organizó un programa de capacitación en informática para escuelas rurales cercanas con notebooks recicladas por los propios estudiantes. Entre 2014 y 2015 la institución recibió premios nacionales e internacionales por su adaptación del sistema domótico (automatización de viviendas o "vivienda inteligente") para personas con discapacidades motoras específicas, así como por el desarrollo de una propuesta de automatización de la limpieza de las acequias que está en estudio en la legislatura provincial, ya que permitiría un ahorro significativo para el presupuesto local, y mejoraría la calidad del agua disponible para los vecinos y productores.

Los estudiantes investigan y desarrollan sus proyectos de aprendizaje-servicio solidario utilizando herramientas y saberes que no son habituales en otras escuelas técnicas, pero que corresponden a la complejidad de los problemas reales abordados. En las recientes evaluaciones

de calidad educativa, la escuela se destacó entre las mejores de la provincia.

En 2014 falleció inesperadamente uno de los docentes que había iniciado el proyecto, el Ingeniero Carlos González. Toda la comunidad –exalumnos, familias, estudiantes, colegas– se reunieron para ponerle su nombre al aula de taller y recordar con gratitud el camino recorrido. Pero quizás el homenaje más conmovedor sea la continuidad del "PEIS": una de las docentes que lideró el proyecto de aprendizaje-servicio ganador del "Premio Presidencial Escuelas Solidarias" en 2015 fue una de sus exalumnas de aquel primer proyecto de "inclusión" de 1998, una joven ingeniera e investigadora que volvió a su escuela como docente, para que otros chicos pudieran crecer en conocimientos y solidaridad como lo hizo ella.

Conclusiones

Quisiera concluir con dos citas. La primera corresponde a una egresada del Centro de formación laboral y primaria para adultos "Enrique Angelelli", localizado en un barrio de viviendas precarias en la periferia de Bariloche, en la Patagonia argentina. "Pato" era una adolescente que a los 16 años retomó la escuela primaria que había abandonado por haber vivido su infancia en la calle. Participó en el proyecto de aprendizaje-servicio propuesto por el centro, trabajando con los ancianos más desprotegidos del barrio. Hoy ha

² Datos presentados en el VI Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario", Buenos Aires, 4 de Noviembre 2003.

terminado sus estudios secundarios, iniciado una formación terciaria, ha formado una familia en una zona menos carenciada de la ciudad, pero vuelve siempre como voluntaria y coordinadora del banco de microcrédito para las mujeres del barrio. Sus palabras nos enfatizan dónde está la clave de todo buen proyecto de aprendizaje-servicio, de todo buen proyecto educativo inclusivo: en la confianza que ofrecemos.

“Al principio, yo, que estaba en la calle, y otros chicos, hacíamos el proyecto solidario para no bajar al centro o andar en el barrio sin hacer nada... Y siempre se lo agradezco como persona a la escuela, porque desde que llegó al barrio, cambió a una cantidad de chicos que estaban como yo o

peor, a los que nunca les habían dado la oportunidad de que cambien o les habían dicho: “vení, confío en vos, y vamos a hacer algo juntos.” (ME, 2005:31)

La segunda cita es de Martin Luther King, y me parece que resume muy bien por qué la inclusión y la solidaridad van de la mano: *“Cualquiera puede ser grande porque cualquiera puede servir.”*

Parafraseando a Luther King, podríamos decir que todos nuestros estudiantes, también aquellos que las estadísticas señalan como “vulnerables” o “a incluir” son capaces de grandes cosas si los invitamos a servir solidariamente a los demás y confiamos en que son capaces de hacer grandes cosas por su comunidad y por el mundo, no sólo en el futuro, sino desde su presente.

Referencias

- Billig, Shelley (2004). *Heads, Hearts, and Hands: The Research on K-12 Service Learning*. In: *Growing to Greatness: The State of Service Learning Project 2004 Report*; St. Paul, NYLC & State Farm.
- Billig, Shelley (2006). *Lessons from Research on Teaching and Learning: Service-learning as Effective Instruction*. In: *Growing to Greatness: The State of Service Learning Project 2004 Report*; St. Paul, NYLC & State Farm.
- CEC, Congregación para la Educación Católica (2014). *Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva. Instrumentum laboris*. Ciudad del Vaticano.
- Centro del Voluntariado del Uruguay (2007). *Proyecto aprendiendo juntos*. Juan Pablo Balbi-Nahir Chamorro-Sergio Márquez (autores). *Aprendizaje-Servicio Solidario: una propuesta pedagógica*. Montevideo, CVU.
- Centro Promotor del Aprendizaje-servicio de Cataluña (2010). Presentación PPT.
- Delors, J. (comp.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Buenos Aires, Santillana, Ediciones UNESCO.
- Eroles, Daniela (2007). *Visibilidad y reconocimiento de la solidaridad estudiantil en Chile. Premio Bicentenario Escuela Solidaria*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- FEM (2016) Foro Económico Mundial, *New vision for education. Fostering social and emotional learning through technology*. Davos, 2016. www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology
- Furco, Andrew & Billig, Shelley H (ed.). (2002) *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. IAP, CT.
- Gardner, Howard (2003). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- González, Alba y Elicegui, Pablo (2004). *El impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio en la calidad educativa. Reflexiones en torno a ocho*

experiencias. En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y servicio solidario. Actas del 5to. y 6to. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario"*, República Argentina, pp. 188-206.

Ierullo, Martín con la colaboración de Virginia Ruffini y Denise Fernández (2012). *Informe de Evaluación "Programa Creer para Ver" CLAYSS-Natura*. Buenos Aires, CLAYSS. http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/descargas/CLAYSS-Informe_Creerparaver2012.pdf

Ierullo, Martín con la colaboración de Virginia Ruffini y Denise Fernández (2014). *Informe de Evaluación "Programa Creer para Ver" CLAYSS-Natura*. Buenos Aires, CLAYSS.

ME, Ministerio de Educación (2010). Programa Nacional Educación Solidaria. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2009*. República Argentina.

ME, Ministerio de Educación (2011). Programa Nacional Educación Solidaria. *Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza sociocomunitarias solidarias*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, (Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria).

ME, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2000). *Programa Nacional Escuela y Comunidad-Módulos de capacitación docente. Los proyectos de intervención comunitaria y el Proyecto Educativos Institucional*, República Argentina.

ME, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2004). Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y servicio solidario. Actas del 5to. y 6to. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario"*, República Argentina.

ME, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2005). Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina.

ME, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2006). Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2005*. República Argentina.

ME, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2007). Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *10 años de aprendizaje y servicio solidario en Argentina*. República Argentina.

ME, Ministerio de Educación (2008). Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2007*. República Argentina.

Ministerio de Educación de Chile (2007). *Manual de Aprendizaje-Servicio*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

PWC. PRICEWATERHOUSECOOPERS-CLAYSS (2006). *Premio a la Educación. Tercera Edición. Año 2006. Experiencias educativas solidarias en Escuelas Técnicas y Agrotécnicas*. Buenos Aires. http://www.clayss.org/04_publicaciones/preedu-libro3.pdf

PWC. PRICEWATERHOUSECOOPERS-CLAYSS (2008). *Premio a la Educación. Cuarta Edición. Año 2007. Experiencias Educativas Solidarias en Escuelas de Educación Especial, Escuelas Comunes Integradoras y Escuelas de*

Capacitación Laboral. Buenos Aires. http://www.clayss.org/04_publicaciones/preedu-libro4.pdf

Rosenthal, R. – Jacobson, Leonore (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, Rinehart and Winston.

Tapia, María Nieves (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Tapia, María Nieves (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Tapia, María Nieves. Con Gerardo Bridi, María Paula Maidana y Sergio Rial (2015). *El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. Bogotá, CELAM.

Tedesco, Juan Carlos (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos en 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, OREALC-UNESCO.

El cine como herramienta de inclusión social

Esperanza Sánchez Contreras
María d'Orey Roquete

Facultad de Educación, UCM

Contexto

Nuestro trabajo se enmarca en un proyecto que trató de acercar los medios de comunicación a los jóvenes con discapacidad intelectual. Realizando una propuesta de alfabetización digital con el objetivo de garantizar un acceso íntegro de este grupo poblacional a entornos digitales (Arroyave Palacio y Freyle Nieves, 2009).

Diversas investigaciones demuestran que los medios de comunicación permiten la participación, la relación comunicativa y la autonomía de las personas con discapacidad intelectual; creando contextos de igualdad y mejorando su calidad de vida (Arroyave Palacio y Freyle Nieves, 2009). Asimismo los medios de comunicación forman parte del mundo contemporáneo, y están a disposición de cualquier ciudadano (Paredes Labra, 2011). Por ello, nos parecía un tema de actualidad y de interés para trabajar con estos jóvenes; dotándoles de las herramientas y habilidades necesarias para su inmersión en el mundo laboral; y mejorando sus habilidades sociales, en concreto la autonomía y la autoestima.

Desde hace algún tiempo la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo (FEAPS) viene apostando por un concepto de discapacidad respetuoso. Se basan en la conceptualización que hizo el doctor Sumarah (1989) hace ya algún tiempo, en la que se valoraba a las personas con discapacidad intelectual como un ser humano en plenitud (Tamarit, 2005); subrayando la idea de que el ser humano es, en relación con otros (Tamarit, 2005).

Dicha idea nos sirvió para llevar a cabo este proyecto desde una perspectiva mucho más humana y personal, centrándonos en el alumno como agente principal de su propio aprendizaje.

Este proyecto se llevó a cabo en la Fundación Prodis que desarrolla programas por la inclusión social y laboral de jóvenes con discapacidad intelectual. Se trabajó con tres grupos de jóvenes con distintas capacidades y bases académicas: en total 31. El proyecto se dividió en 4 unidades y se realizó durante 8 meses, de octubre de 2015 a mayo de 2016. Una de éstas unidades fue el cine, y es la que describimos a continuación.

El cine: unidad didáctica

Para el desarrollo de esta unidad propusimos la realización de un cortometraje de animación con herramientas que están al alcance de todos hoy en día: *tablets*, revistas, música y la técnica visual *stop-motion* o foto en movimiento. Según Regis Sansalonis y Callejón Chinchilla (2015, 337) a través de esta técnica "se representa una realidad, armonizando tanto la fotografía como el vídeo por medio de la utilización no sólo de fotografías, sino también con el montaje gracias al uso de personajes o escenarios que pueden ser reales o ficticios creados por el autor." Lo cual nos permitía trabajar dos técnicas a la vez.

Los objetivos de ésta actividad seguían los principios de Ruiz Rodríguez (2012), prácticos, útiles y aplicables en la manera más rápida posible a la vida real de las personas con discapacidad intelectual. De esta manera se convertía en una actividad beneficiosa para su día a día, además de ayudarles a desenvolverse de

forma autónoma en la sociedad de la información.

Dichos objetivos eran los siguientes:

1. Trabajar la motricidad fina.
2. Potenciar el trabajo en equipo.
3. Aportar creatividad y soluciones a conflictos que pudiesen surgir, además de aprender a dialogar y respetar las opiniones de sus compañeros.
4. Mejorar la autonomía en la consecución de los objetivos propuestos.
5. Fortalecer la autoestima a través de las presentaciones de sus propios trabajos.
6. Aprender la técnica audiovisual *stop-motion* y lograr comunicarse mediante la misma.

La metodología utilizada fue el *learning by doing* ("aprender-haciendo"), adaptando ésta a la capacidad de aprendizaje de cada grupo. Se llevó a cabo un aprendizaje por observación y con indicaciones sencillas, ya que la percepción visual y la retención de la información a través de la vista se considera uno de los puntos fuertes en el aprendizaje de las personas con síndrome Down (Ruiz Rodríguez, 2012). Aunque no todos los jóvenes lo tenían, si la gran mayoría de ellos.

La actividad se dividía en diferentes sesiones, que según el grado de complejidad y de capacidad de los jóvenes se desarrollaba en un mayor o menor número de horas.

- La primera sesión consistía en analizar diversos cortometrajes de animación, entender qué elementos los componen y comprender lo que nosotros queríamos llevar a cabo.
- En la siguiente sesión los jóvenes preparaban una idea, recortaban las imágenes de revistas y/o periódicos, se inventaban los diálogos y el título de la historia que querían contar.

- En la tercera sesión transcurría la realización del cortometraje. Utilizando la técnica visual *stop-motion* apoyada en la secuencia de palabras: "foto, movimiento, foto, movimiento". Era importante en esta sesión fomentar el grado de autonomía de los propios jóvenes. Según Arroyave Palacio y Freyle Nieves (2009) diversas investigaciones demuestran el gran potencial de éstas técnicas para generar la participación, la comunicación y la autonomía de éstos jóvenes.
- La cuarta sesión consistía en el montaje de los cortometrajes, poniendo el título y la música seleccionada por ellos mismos.
- Y por último la exhibición en público de los videos realizados. Esta última sesión era la más significativa. Tras la proyección de los cortometrajes generábamos un debate en el que los jóvenes tenían que explicar al resto de sus compañeros cómo habían realizado sus películas, la técnica usada, las complicaciones encontradas, como se sentían en el momento de la presentación y cómo se sintieron al realizar los videos. Era positivo que esta presentación se hiciera a un grupo que desconociese la técnica utilizada, para que los jóvenes que defendían su trabajo se esforzaran en explicarles cómo se realiza la técnica visual *stop-motion* y como habían conseguido llevar a cabo los cortometrajes que se exhibían en ese momento.

La evaluación de esta unidad didáctica tuvo un carácter formativo, se llevaba a cabo durante toda la sesión, modificando los planteamientos y adaptándose al nivel de aprendizaje de los alumnos. Al final de cada sesión se realizaba una puesta en común de lo aprendido, resaltando los conceptos trabajados más importantes. Mediante la observación de la participación y la realización de la

actividad, tuvimos la oportunidad de ofrecer un feedback a los jóvenes en las conclusiones generales.

Análisis crítico

La dificultad inicial fue saber cómo explicarles y hacerles entender esta técnica para que ellos pudiesen desarrollarla y usarla posteriormente en un futuro. Contábamos con tres grupos, todos ellos con distintos niveles de comprensión, por lo que la misma sesión se convertía en tres sesiones diferentes. Queríamos que todos tuviesen el mismo contenido aunque la explicación tuviese que ser distinta.

El hecho de repetirles la secuencia de palabras: "foto, movimiento, foto, movimiento", ayudó muchísimo al desarrollo de la actividad. Se lo repetían ellos mismos motivándose a continuar. Como apunta Ruiz Rodríguez (2012, 16) los alumnos con síndrome Down "precisan de un mayor número de ejemplos, ejercicios, de actividades, más prácticas, más ensayos y repeticiones para alcanzar las mismas capacidades".

La evaluación final de cada una de las sesiones fue importante para conocer el nivel de satisfacción de los jóvenes y saber en qué medida se habían conseguido los objetivos propuestos. La actividad salió mucho mejor de lo que esperábamos. A lo largo del proyecto nos dimos cuenta de que en ocasiones habíamos subestimado las capacidades de los jóvenes. Ello hizo que nos sorprendiesen gratamente los resultados y nos confirmó que los límites de estos jóvenes estaban únicamente en nuestra cabeza. Estos jóvenes poseen infinitas capacidades, sólo hay que saber potenciarlas. Hemos constatado que para que la relación tecnología-aprendizaje con los jóvenes con discapacidad intelectual sea exitosa es necesario un educador creador de relaciones y experiencias que lleve ayude y estimule las habilidades del alumno de acuerdo con su estilo y ritmo propio de

aprendizaje (Arroyave Palacio y Freyle Nieves, 2009).

Conclusiones

Cerrillo Martín, Izuzquiza Gasset y Egidio Gálvez (2013) señalan que la experiencia de tomar parte en actividades habituales a otras personas de su edad y sentirse aceptados, hace que se refuerce la autoestima y confianza en si mismos de los jóvenes con discapacidad intelectual. Por ello, con esta unidad didáctica hemos conseguido acercar herramientas útiles en la vida cotidiana de todos los ciudadanos a los jóvenes con los que hemos trabajado; desarrollando su propia identidad y sus criterios propios a la hora de decidir, elegir y actuar frente a la sociedad de la información (Ruiz Rodríguez, 2012).

Hemos constatado que en estos grupos con los que trabajamos esta actividad el resultado fue una mejoría en la autonomía y la autoestima, dotando de un aprendizaje útil y coherente al proceso de desarrollo personal de éstos jóvenes. Por este motivo consideramos la oportunidad de valorar el cine como una actividad de ocio que se convierte en una herramienta útil en su vida cotidiana. Además como apuntan García Ruiz y Fernández Moreno (2005) hablar de diferencias nos lleva a hablar de equidad e igualdad. Reconocer las diferencias de las personas con discapacidad intelectual, aceptarlas y asumir que no son menos ni más que las nuestras, simplemente distintas. Personas al fin y al cabo. Para nuestro trabajo era necesario partir de la idea de que tienen capacidades, distintas capacidades, y que se esfuerzan por superarlas.

Terminaremos citando una frase de Díaz y Fernández (2005, 315) que para nosotras resume la experiencia recogida de este proyecto, dice así: "Es necesario configurar una visión de sujeto orientada hacia el reconocimiento y la promoción de la diferencia, la potencialidad y la autodeterminación como espacios de proyección y de realización personal y colectiva".

Referencias

- Arroyave Palacio, M. M. y Freyle Nieves, M. L. (2009). La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 19, 53-54.
- Cerrillo Martín, R., Izuzquiza Gasset, D. y Egido Gálvez, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1), 41-57.
- Díaz, O. C. y Fernández, A. (2005). Problematicación sobre las concepciones vigentes en la educación de las personas en situación de discapacidad. En Cuervo, L. (ed.) *Discapacidad e inclusión social: reflexiones desde la Universidad Nacional de Colombia* (pp. 301 - 316). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- García Ruiz, A. S. y Fernández Moreno, A. (2005). La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias de la Salud*, 3 (2), 235-246.
- Paredes Labra, J. (2011). Cambiar el panorama de las escuelas. En A. Bautista García-Vera y H. M. Velasco Maillo (coords.), *Antropología audiovisual, medios e investigación en educación* (pp. 152 - 173). Madrid: Trotta.
- Regis Sansalonis, P.J. y Callejón Chinchilla, M.D. (2015). Del pictograma a la imagen: herramientas de comunicación y lenguaje en persona con síndrome de Asperger a través de recursos visuales para la inclusión social. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 10, 329-341.
- Ruiz Rodríguez, E. (2012). *Programación educativa para escolares con síndrome de Down*. Madrid: Fundación Iberoamericana Down 21.
- Tamarit Cuadrado, J. (2005). Discapacidad intelectual. En M^a. G. Millá y F. Mulas (coords.), *Atención temprana. Desarrollo infantil, diagnóstico, trastornos e intervención* (pp. 663-682). Valencia: Promolibro.

La Educación como derecho, la inclusión como condición

Juan López Martínez.

Inspector Central de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

La educación, derecho fundamental

La Constitución Española en su Capítulo Segundo Sección Primera incluye a la Educación como un derecho fundamental. Esto quiere decir, que este derecho no debe estar limitado por cuestiones económicas, como, por ejemplo, el derecho al voto. Porque la Educación es un derecho, no un servicio, como pueden ser los servicios municipales de limpieza o de parques y jardines.

La Educación entendida como derecho exige ir más allá de la garantía del acceso a una plaza educativa y de la gratuidad de la enseñanza obligatoria y requiere prestar una atención especial a las condiciones de escolarización del alumnado. Pues las circunstancias en que se desarrolla el proceso de escolarización obligatoria condicionan las trayectorias de educación postobligatoria de los jóvenes, determinantes para las oportunidades sociales y económicas en la sociedad de hoy - Calero, J. (2006).

Porque el derecho a la educación constituye una seña de identidad de las sociedades democráticas y socialmente justas, como garantía de la compensación de desigualdades de origen social.

Uno de los principios básicos del derecho a la educación es que éste debe asegurarse en condiciones de igualdad y de no discriminación. Todas las personas tienen derecho a recibir una educación, obligatoria, gratuita y de calidad en las etapas obligatorias y accesible en las etapas postobligatorias - Castejón, A. y Zancajo, A. (2015)-.

Para lo cual el reconocimiento y la atención a la diversidad es fundamental. Porque " la indiferencia ante las diferencias" - Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., Riviere Gómez, J. (2010)

- característica de la escuela homogeneizadora, lleva inevitablemente al fracaso escolar.

La comunidad educativa de esta primera parte del siglo XXI tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes sin exclusiones. Es decir, que la calidad y la equidad sean dos principios indisociables. Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben ser considerados objetivos contrapuestos.

Ningún país puede desperdiciar el talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una sociedad como la nuestra que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social.

Se trata de conseguir que todos los ciudadanos y ciudadanas alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, para lo que es necesaria una educación de calidad adaptada a sus necesidades.

Se debe, para ello, garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera, como a los centros en los que está escolarizado (Prólogo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

La escuela inclusiva como garantía de éxito

Los países que tienen mayor éxito escolar, según todos los informes internacionales de la OCDE, son países que practican

políticas educativas inclusivas – Rambla, X., Ferrer, F., Tabarini, A., Verger, A. (2011) - que son aquellas que tratan de que nadie se quede en el camino. Porque quien se queda en el camino en sistema educativo tiene muchas probabilidades de quedarse en el camino en la sociedad, es decir, de quedarse excluido.

Políticas inclusivas basadas en medidas de atención a la diversidad, para que las diferencias no se conviertan en desigualdades.

Políticas que exigen currículos y organizaciones escolares flexibles, basados en soluciones distintas para situaciones diversas.

Políticas muy contrarias a los mecanismos de evaluación prematuramente selectivos, que son, de hecho, mecanismos de segregación del alumnado con dificultades de partida.

Políticas públicas de segundas y terceras oportunidades para construir desde la Escuela una sociedad plural pero cohesionada, alejada del dualismo y de la desigualdad.

Políticas alejadas de la uniformidad de las metodologías, de la uniformidad de los materiales pedagógicos y de la uniformidad de los agrupamientos.

Porque la Escuela homogeneizadora no sirve para una sociedad plural, multicultural, multilingüística, compleja y heterogénea como la nuestra, ya que el principal resultado de la misma es la exclusión del diferente, al ignorar que entre el alumnado hay diferentes necesidades y expectativas, diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, diferentes formas de progreso, diferentes motivaciones e intereses, diferentes capacidades y nivel educativo – Ainscow, M., Miles, S. (2012) -. Pues no hay nada más discriminatorio que tratar igual a los que son diferentes.

Las políticas educativas inclusivas se caracterizan por medidas concretas como son: escolarización temprana en una educación infantil con un proyecto educativo de cero a seis años, programas de apoyo y refuerzo para los alumnos con problemas de aprendizaje, la atención

individualizada de dichos alumnos, programas de diversificación y adaptación curricular a las características del alumnado, el refuerzo de la tutoría – Gairín, J. (2013) -, las aulas de inmersión lingüística en castellano para alumnos extranjeros, entre otras.

Este tipo de medidas allí donde se han aplicado, desde la óptica de la atención a la diversidad y la inclusión, han demostrado que son un elemento esencial para la reducción de las desigualdades educativas.

Una acción educativa basada en diagnósticos tempranos y mecanismos eficaces de evaluación

Un pilar básico de los sistemas educativos con mayor éxito escolar es la existencia de sistemas muy perfeccionados de detección temprana de las dificultades del alumnado con problemas de aprendizaje, y, una vez detectadas, la atención personalizada inmediata de las mismas. Es decir, diagnósticos tempranos y atención personalizada en el momento que se detectan las dificultades.

Porque en Educación como en Salud, cuanto más temprano es el diagnóstico, más fácil y menos costoso es el tratamiento y cuanto más tarde descubrimos el problema, más difícil es la superación del mismo y, en todo caso, más costoso y doloroso resulta el tratamiento.

La existencia de un marco legislativo capaz de combinar objetivos y normas comunes con la necesaria autonomía pedagógica y de gestión de los centros docentes obliga a establecer mecanismos de evaluación y rendición de cuentas y una información pública y transparente sobre el uso que se hace de los medios y recursos puestos en juego, así como una valoración de los resultados que son ellos se alcanzan.

La evaluación es un valioso instrumento de seguimiento y valoración de los resultados obtenidos y de la mejora de los procesos que permiten obtenerlos. Por lo que resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la acción educativa, alumnado, centros, currículo,

profesorado, inspección educativa, Administraciones y comprometer a las autoridades competentes a rendir cuentas de la situación existente y de sus resultados. Porque lo que no se evalúa, se devalúa.

Educación para la convivencia y cohesión social

Las reflexiones sobre la equidad no pueden realizarse sin incorporar al mismo tiempo otros dos conceptos orientadores de las políticas públicas y la ética individual y colectiva: la ciudadanía y la cohesión social.

La globalización, la crisis económica, el aumento del desempleo, la creciente desconfianza en las instituciones públicas, la inmigración, el auge de las tecnologías de la información y de la comunicación que genera nuevas formas de redes sociales, la pérdida de las identidades nacionales, el abandono masivo de los valores tradicionales y la fragmentación social, están pidiendo propuestas sociales y educativas que se asienten en ejes vertebradores de la convivencia y el bienestar personal. Ciudadanía, cohesión social y equidad son probablemente las principales referencias para dicha tarea - Marchesi, A. y Martín, E. (2014).

Existen diferentes énfasis en la definición de la cohesión social. Green, Preston y Janmaat (2006) han señalado diferentes significados de acuerdo con el contexto que se utilice: normas y valores compartidos, sentido de identidad o pertenencia a la comunidad, sentido de estabilidad social a partir de instituciones que garantizan un cierto bienestar colectivo, distribución equitativa de derechos, oportunidades y riqueza, o una fuerte sociedad civil con una ciudadanía activa.

La garantía de una sociedad cohesionada, basada en la dignidad de todos con iguales derechos y obligaciones y asentada en una distribución justa de los bienes colectivos, no es otra que la equidad. Garantía de la reducción progresiva de las desigualdades, asegurando que los colectivos desfavorecidos tengan

prioridad en la distribución de los bienes públicos.

La desigualdad, por el contrario, supone la diferencia injustificada en relación con los recursos educativos y culturales, el acceso al conocimiento, reconocimiento social, prestigio, autoridad, poder e influencia. Hutmacher (2008) hace uso de las tres formas de capital descritas por Bourdieu (1986). El capital económico, como conjunto de bienes materiales, el capital cultural, como conjunto de bienes culturales, cualificaciones y títulos académicos y el capital social, cuyo valor se encuentra en las relaciones sociales entre los individuos y grupos.

La Escuela como institución que, además de instruir en conocimientos, educa en valores de convivencia, en los valores que nos fortalecen como sociedad y como personas, en los valores que nos unen, los valores del respeto a los Derechos Humanos, los valores que compartimos como sociedad democrática, puede contribuir de modo eficaz a la cohesión social en los términos que la hemos descrito.

Porque la educación en estos valores mejora la autoestima personal y los climas de trabajo escolares y, como consecuencia, los resultados académicos del alumnado.

Y porque la Escuela cumple así mejor su función socializadora, donde además de aprender a aprender, hay que aprender a vivir, a convivir y a ser, como indicaba el informe Delors para la UNESCO. "La educación encierra un tesoro".

Pues citando nuestra Constitución: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales" Artículo 27.2 .

La educación es, efectivamente, esa tarea que consiste en formar personas responsables y libres, conscientes del significado de la profunda dimensión de la dignidad del ser humano.

Por eso es una tarea capaz de dar sentido a toda una vida, pues su objetivo último es precisamente ayudar a

descubrir el sentido de la vida a nuestros alumnos y alumnas.

Esa tarea apasionante de enseñarles a pensar, a soñar, a ser ellos mismos y ellas mismas, a ser autónomos, a crecer por sí mismos, a ser respetuosos con todos empezando por ellos mismos, a descubrirles en definitiva que son personas, seres únicos, irrepetibles, nacidos para ser útiles a los demás. Para que comprendan el profundo significado de las palabras del poeta José Hierro, "¿de qué sirven nuestras vidas, si no enriquecen a otras vidas?".

Enseñarles a conocerse y valorarse, a saber comunicarse en distintos contextos, a expresar las propias ideas y saber escuchar las ajenas, a ser capaces de ponerse en lugar del otro y comprender su puesto de vista aunque sea diferente al propio, porque tal vez pueda a ayudarnos a mejorar nuestra propia opinión, a tener el valor de asumir el dolor de la lucidez, sin engaños.

Se trata de enseñarles que lo mejor que les ha pasado en la vida a ellos y a ellas - y también, por cierto, a nosotros- es el hecho de haber nacido personas, de poseer la profunda dimensión de la dignidad del ser humano, nuestra gran riqueza, la que nos hace merecedores a todos por igual del más profundo respeto, independientemente del color de nuestra piel, de nuestro origen social o cultural, de nuestra religión, ideología u opinión, de nuestro género o nuestra edad, de nuestra posición coyuntural en la sociedad o de nuestra imagen física, porque lo mejor del ser humano solo se ve con los ojos del corazón.

De tal modo que comprendan que no hay mayor pobreza que perder la dignidad, que no hay mayor miseria humana que la indignidad.

Y que la felicidad es una aventura interior que tiene mucho más que ver con lo que damos, que con lo que recibimos.

Pues Educación significa tener los conocimientos, competencias y valores que nos permitan situarnos con firmeza ante el mundo, ante nuestra sociedad y ante nosotros mismos.

Educar es, también, enseñar a nuestros jóvenes a buscar la verdad, pero sabiendo también que las verdades no son la verdad, sino solo parte de la verdad y que nadie tiene nunca toda la verdad, porque la verdad la construimos entre todos.

Educar es formar ciudadanos y ciudadanas, críticos con su entorno y autocríticos consigo mismos.

Y podemos educar con la fortaleza y la ilusión que nos da estar convencidos del enorme potencial axiológico de las instituciones educativas y del enorme prestigio que pueden llegar a tener cuando se deciden a ejercer su liderazgo moral sobre la sociedad, desde su profunda dimensión ética y social.

En la misma línea de la actual Constitución española, ya encontramos, siglos antes, el dictamen sobre el proyecto de Decreto de Enseñanza, de 7 de marzo de 1814, que desarrollaba el título IX sobre "La Instrucción pública" de la Constitución de 1812, y que decía literalmente así: "Sin una buena educación, es en vano esperar la mejora de las costumbres y, sin la mejora de las costumbres, son inútiles las mejores leyes. La apuesta por la mejor enseñanza para la juventud debe ser el sostén y el apoyo de las Instituciones y de la convivencia nacional."

Tarea nobilísima la educativa, que consiste en formar a los niños, a las niñas y a las y los jóvenes para que sean mejores personas, porque si lo son, también serán los mejores profesionales y los mejores ciudadanos y con ellos nuestra convivencia como sociedad y nuestra calidad de vida como personas, también serán mejores.

De de la LOGSE (1990) a la LOMCE (2013), un movimiento pendular

El sistema educativo español ha sido regulado durante el periodo democrático inaugurado por la actual Constitución Española, por las siguientes leyes:

1. La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

Esta Ley se refiere a la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la programación general de la enseñanza y en la gestión de los centros, a la clasificación y regulación de los centros docentes no universitarios y a la financiación de los mismos.

2. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que define sus principios y fines y estructura la duración, objetivos y contenidos de cada una de las etapas educativas no universitarias. La estructura del sistema educativo que establece permanece vigente.

Con esta Ley se amplía la escolarización obligatoria desde los 14 hasta los 16 años y se caracteriza por un tronco curricular común largo, propio de los sistemas educativos comprensivos, dotando de gran importancia a la acción tutorial y profesionalizando la orientación educativa.

3. La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros docentes (LOPEGCE), que revisa, complementa y actualiza algunos elementos de las dos leyes citadas con anterioridad, relativos a la participación, la dirección escolar, la evaluación del sistema educativo y la inspección educativa.

Crea el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, define el desarrollo profesional de los docentes y la valoración de la función pública docente, de la función directiva y de la inspección e impulsa la innovación y la investigación educativas no universitarias.

4. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que actualiza la LOGSE en la dirección de mejorar y profundizar en la atención a la diversidad, con una Memoria

económica de 7000 millones de euros de gasto añadido para la aplicación de medidas concretas como la generalización de la escolarización temprana en una educación infantil con un proyecto educativo de cero a seis años, programas de apoyo y refuerzo para los alumnos con problemas de aprendizaje, la atención individualizada de dichos alumnos, programas de diversificación y adaptación curricular a las características del alumnado, el refuerzo de la tutoría, las aulas de inmersión lingüística en castellano para alumnos extranjeros y la introducción y el fomento de la Tecnologías de Información y Comunicación en la Escuela, a través de programas federales pactados con las Comunidades Autónomas.

5. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que a través de un Artículo Único modifica un buen número de artículos de la LOE, cambiando su orientación en cuanto a objetivos y contenidos, hacia un sistema educativo menos integrador e inclusivo, caracterizado por un menor tronco común dentro incluso de la educación obligatoria, mayor nivel de selección y diferenciación de estudiantes y separación temprana en diferentes itinerarios educativos, lo que supone un viraje de 180 grados en relación con el bloque legislativo LOGSE/ LOPEGCE/LOE fundamentado en la conjugación de comprensividad con medidas de atención a la diversidad.

Por otra parte, la LOMCE también modifica la articulación de la participación de la sociedad en la programación general de la enseñanza y de la comunidad educativa en el control y la gestión de los centros escolares, quedando las competencias vinculantes de los consejos escolares en puramente orientativas.

Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. "Por una educación para todos que sea inclusiva". *Perspectivas*. XXXVIII (1) 17-44.
- Bourdieu, P. "The forms of capital". En J.E. Richardson (ed.) "Handbook of theory of research for the sociology of education". Westport, Conn.: Greenwood Press, pp.241-258.
- Calero, J. "Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias". (No. 83/2006) *Fundación Alternativas*.
- Castejón, A. y Zancajo, A. "Inclusión, desigualdades y diversidad en la educación obligatoria". *Organización y Gestión Educativa*. (No. CVI-Año XXIII) 20-24.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., y Riviere Gómez, J. "Fracaso y abandono escolar en España". Barcelona. *Fundación La Caixa*.
- Gairín, J. "Estrategias organizativas en la atención a la diversidad". *Educación* 239-267.
- Green, A., Preston, J. y Janmaat, J.G. "Education, equality and social cohesion. A comparative analysis". Basingstoke: Hampshire: Palgrave Mac Millan.
- Hutmacher, W. "Introduction". En W. Hutmacher, D. Cochrane y N. Bottani (eds.): "In pursuit of equity in education". Nueva York: Kluwer.
- Marchesi, A. y Martín, E. "Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis". Madrid. Alianza Editorial.
- Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A. y Verger, A. "La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión". *Perspectivas*. XXXVIII (1) 65-76.

Pratiche D'inclusione

Estefania Borreca

Escuela Italiana Madrid

Il nostro pianeta, il mondo in cui viviamo è ricco di pluralità, diversità di specie vegetali e animali, e proprio grazie a queste ampie differenze, che ne riconosciamo la bellezza e la possibilità, per la razza umana, di sopravvivervi.

Vivere e convivere nel mondo e nella società è una necessità primaria, che attiene non solo agli studi delle scienze sociali e delle analisi politiche di ogni società, ma alla felicità delle persone. È per tale motivo che oggi parliamo di inclusione, ed in particolare di buone pratiche d'inclusione scolastica. La serenità ed il benessere dei ragazzi dovrebbero essere insegnate e valutate al pari di altre discipline d'insegnamento.

La fiducia delle famiglie e della società nell'affidare i propri figli ed i propri sogni alla scuola è fondamentale, e si fa strada sul cammino del rispetto. Un rispetto orizzontale, verticale, diffuso ed ampio che porta alla serenità delle famiglie ed alla felicità di chi vive nella scuola il suo quotidiano.

Vivere nello stesso spazio in armonica convivenza come un organismo che funziona, prevede che si possano accettare le differenze sociali, culturali, di razza, di credo e di genere facendo crollare i pregiudizi e gli stereotipi. Affinché questo possa accadere, quando parliamo di integrazione non ci dobbiamo rivolgere al singolo, ma al gruppo.

Il gruppo ha una formazione e delle dinamiche complesse, le modalità di conoscenza degli elementi costitutivi sono la consapevolezza dell'interdipendenza legata alla ricchezza ed alle opportunità delle differenze; la discussione che favorisce il confronto delle idee; il valore del conflitto come fattore di rilevanti mutamenti; la capacità di arrivare ad una decisione non per esclusione, ma per inclusione, integrazione, attraverso la negoziazione.

Il Confronto ed il Conflitto

Luhmann affronta all'interno della sua Teoria dei Sistemi Sociali l'idea, che il conflitto è un fattore disfunzionale, qualora sia mal gestito all'interno di un gruppo. È l'espressione di una contraddizione, ma risolvere un conflitto non vuol dire annullare le differenze.

Nei conflitti che si generano all'interno del gruppo (ingroup) o al di fuori, tra i membri di diversi gruppi (outgroup) un ruolo importante nelle strategie lo riveste la figura del Mediatore ed in particolare nel nostro caso il **Mediatore Scolastico**.

“ Il mediatore scolastico, come *terzo neutrale* mira a ristabilire il dialogo tra le parti, con l'obbiettivo di sollecitare una riorganizzazione delle relazioni che risulti soddisfacente per tutti coloro che sono implicati nel conflitto. Il suo lavoro consiste nel creare le condizioni che consentono a tutte le parti in gioco, di riappropriarsi in modo creativo della propria viva e responsabile capacità decisionale. Il mediatore facilita, nelle persone in conflitto, la comprensione delle proprie e delle altrui emozioni, stabilendo un clima di fiducia offre una visione alternativa al conflitto.”

Tra i vari programmi di mediazione scolastica che sono stati proposti nelle scuole Europee, ci sono tre possibilità di figure che rivestono il ruolo di mediatore e che hanno il compito di essere il 'terzo neutrale'

1. gli alunni;
2. un professionista esterno, come lo psicologo;
3. un insegnante che agisca in classi su cui non opera.

Per quanto riguarda il primo caso, esistono dei corsi che rendono gli alunni capaci e competenti a svolgere il ruolo di mediatori tra pari, la cosiddetta *peer mediation*. Infatti i ragazzi imparano più

velocemente dai loro coetanei, rispetto alle situazioni con gli adulti.

Infatti se facciamo riferimento ad una ricerca condotta dal Prof. Ritagrazia Ardone a Roma, è emerso che gli studenti, rispetto alle strategie per risolvere i conflitti all'interno della scuola, dicono che la tendenza è quella di cercare un accordo tra loro, mentre a riguardo di un intervento da parte degli adulti, risulta essere utile e ricercato nella scuola secondaria di primo grado, mentre è meno frequente e risolutivo tra i ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado.

Cosa facciamo nella scuola primaria? Mediatore dei Conflitti tra bambini

Già da anni sono visibili le complessità della pre-pre adolescenza e la gestione del conflitto vede coinvolta anche la scuola primaria. Abbiamo dunque pensato di costituire una figura che potremmo definire come Mediatore dei Conflitti tra bambini.

Nelle nostre classi il ruolo del mediatore viene assegnato a rotazione, per periodi relativamente lunghi, ad una bambina e ad un bambino eletto dagli stessi alunni tra coloro che maggiormente hanno doti di calma e sanno spendersi per aiutare gli altri. Questo ruolo avviene sotto la guida, la supervisione, il contributo dell'insegnante e dopo aver effettuato discussioni e brainstorming (SCHEDA 1). È necessario infatti arrivare per tappe alla costituzione di questa figura, che deve essere riconosciuta e legittimata dai ragazzi stessi, dopo aver effettuato numerose attività al riguardo. È solo in

questo modo che l'individuazione da parte dei compagni di questo ruolo, arriverà spontaneamente da parte del gruppo. Le figure individuate dovranno avere alcune doti speciali: essere generalmente più tolleranti e meno permalososi, saper parlare con gli altri e soprattutto saper ascoltare, che è la base del poter interagire e comprendere gli altri. (SCHEDA 2) Lo scopo è quello di aiutare a risolvere i conflitti tra maschi e femmine, ma anche tra maschi/maschi e femmine/femmine. I conflitti infatti spesso sfociano anche tra coetanei dello stesso sesso, specialmente in quei casi in cui i ragazzi che sono identificati sui modelli stereotipati adolescenziali, si scontrano con chi non li condivide. Sia i ragazzi che le ragazze tendono ad uniformarsi a schemi estetici e comportamentali a cui si legano per imitazione, che poi portano all'esclusione ed all'isolamento di chi non li condivide, comportamento che si manifesta in particolare tra le femmine.

I bambini avranno il compito di

1. ascoltare i problemi degli altri bambini;
2. facilitare la comunicazione tra pari;
3. mediare come facilitatore il dialogo con gli insegnanti per i bambini più timidi;

Lo scopo del saper mediare nei conflitti scolastici, è quello di imparare a:

esprimere le proprie emozioni;
capire che comunicare e parlare è utile; chiarire i malintesi; non ferire l'altro; creare empatia con i compagni; affrontare i problemi in modo sereno; conoscere meglio gli altri; stare meglio con gli altri;

SCHEDA 1

L'ATTIVITA' DI ASCOLTO

Ascoltare significa prestare attenzione a ciò che qualcuno dice e cercare di capire e interpretare il messaggio, da non confondersi con il Sentire, che significa solo ricevere suoni e rumori. Infatti l'attività di ascolto non è così automatica e normale come si potrebbe pensare.

Chi ascolta:

presta attenzione a ciò che viene detto;
riconosce lo scopo;
individua le informazioni principali;

ricorda ciò che ascolta;
presta attenzione ai linguaggi non verbali (tono della voce, espressione, gesti, postura)

SCHEDA 2

QUESTIONARIO DA SOMMINISTRARE AI RAGAZZI SULL'ASCOLTO

1. TI PIACE ASCOLTARE QUANDO QUALCUNO PARLA, RACCONTA O ESPRIME LE PROPRIE IDEE?
SI NON SEMPRE NO
2. RIESCI A STARE ATTENTO PER TUTTO IL TEMPO RICHIESTO?
SI NON SEMPRE NO
3. RICORDI QUANTO HAI ASCOLTATO?
SI NON SEMPRE NO
4. TI DISTRAI FACENDO O PENSANDO A QUALCOS'ALTRO?
SI NON SEMPRE NO
5. ASCOLTI VERAMENTE QUELLO CHE SI DICE, OPPURE PENSI DI SAPERE GIÀ QUELLO CHE L'ALTRO INTENDE DIRE?
SI NON SEMPRE NO

PARTECIPAZIONE E RELAZIONI NELLE CONVERSAZIONI E DISCUSSIONI A CASA, TRA AMICI, A SCUOLA.

PREFERISCI PARLARE INVECE DI ASCOLTARE?

SI NO

RESTI SEMPRE IN SILENZIO?

SI NO

SAI ASCOLTARE CON PAZIENZA?

SI NO

ASCOLTI ATTENTAMENTE QUELLO CHE DICONO GLI ALTRI?

SI NO

NON ASCOLTI CHI PARLA?

SI NO

PENSI CHE ASCOLTARE SIA IMPORTANTE?

SI NO

INTERROMPI?

SI NO

INTERROMPI CON DOMANDE PERTINENTI?

SI NO

INTERROMPI A SPROPOSITO

SI NO

SEI PRONTO AD INTERVENIRE perché HAI ASCOLTATO LA DISCUSSIONE?

SI NO

VAGHI CON LA MENTE perché NON TI INTERESSA QUELLO CHE DICONO GLI ALTRI?

SI NO

PERDI LA CONCENTRAZIONE?

SI NO

TI GUARDI IN GIRO ANNOIATO?

SI NO

TI SPAZIENTISCI?

SI NO

FAI CONFUSIONE E DISTRUBI IL GRUPPO?

SI NO

Conclusione

I conflitti tra alunni dello stesso genere sono la faccia della stessa medaglia, in quanto porta ad uno stereotipo di immagine del maschile e femminile, secondo ciò che il grande gruppo: la società, ed il piccolo gruppo: la classe, si aspetta dal tipo maschile e dal tipo femminile.

Creare la figura del mediatore tra gli stessi ragazzi, rientra secondo noi in un processo di democratizzazione in cui gli stessi alunni sono chiamati a partecipare attivamente in un'ottica di crescita educativa *al saper fare, ma anche al saper essere*.

La scuola ha il compito di gestire i conflitti, considerato che sono un processo naturale ed intrinseco del gruppo, per tale

motivo non si deve temere ma imparare a gestirlo. Per lo stesso motivo è impossibile evitarlo o ignorarlo. La scuola ha come obiettivo anche quello di insegnare la mediazione e trovare soluzioni ai problemi.

Le buone pratiche prevedono lo smembramento dei gruppi chiusi per agevolare e favorire i gruppi misti: nei giochi, liberi e non; canti e balli; posizioni e posti nell'aula; lavori di gruppo; cooperative learning.

Lo scopo è quello di far comprendere che la diversità porta un arricchimento, perché i punti di vista sono diversi; il contributo dell'altro è importante e stimola verso un complemento, che è quello universale della realtà che ci circonda e ci rende più vicini alla perfezione naturale.

Bibliografia

Bales R. F., Slater P.E. - Role differentiation in small decision-making group (1955)

Bruner J. - La cultura dell'educazione (2002)

Gardner H. - Educare a comprendere (1993)

D'Alò, Mastro A., Persano L. - La mediazione scolastica. Teorie e Strategie di intervento (2005)

Katz D. Braly K.-Racial Stereotypes of One Hundred College Students (1933)

Lai G. - Gruppi di apprendimento (1973)

Luhmann N. - Sistemi Sociali. Lineamenti di una Teoria Generale (1984)

Morin E.- I sette saperi necessari nell'educazione del futuro (2001)

Pojaghi B. - Il gruppo come strumento di formazione complessa. Il farsi ed il disfarsi delle idee (2000)

Lo Sport come strumento di integrazione multi-etnica

Alessia Iacoponi

Scuola Statale Italiana

Lo sport si può considerare un potente strumento d'educazione e d'integrazione sociale dei bambini.

Come qualsiasi altra competenza sociale l'integrazione si impara a scuola, attraverso un percorso pedagogico che aiuta a vedere "l'altro" come portatore di personalità e individualità, ricchezze e cultura. Il potere di attrazione esercitato dallo sport sull'individuo deriva dal fatto che lo sport riunisce migliaia di uomini al di là delle frontiere, delle razze, delle classi, delle età e permette loro d'identificarsi senza essere separati da barriere linguistiche.

Lo sport è una lingua universale perché equamente accessibile per donne e uomini a tutti i livelli e in tutti le fasi della loro vita e in qualunque contesto sociale. È dunque mezzo per l'integrazione delle minoranze etniche e degli immigrati, nonché per la lotta al razzismo e alla xenofobia.

Per costruire questo cammino verso valori condivisi, la scuola da sola non basta: quello dello sport è un progetto che richiede una molteplicità di iniziative in grado di sollecitare le capacità di cooperare, di affrontare "insieme" conflitti e tensioni, di sperimentare nuove forme di solidarietà e di amicizia.

Gli obiettivi sono:

- Sensibilizzare i bambini alla tolleranza, alla solidarietà;
- Sensibilizzare la scuola all'organizzazione di Tornei Sportivi antirazziali;
- Organizzare incontri sportivi e culturali sui valori del Fair Play;

Lo Sport è uno strumento didattico che in forma ludica aiuta i bambini ad

aprirsi socialmente, permette lo sviluppo delle capacità relazionali e cognitive, aiuta ad accettare la differenza e a responsabilizzarsi, educando alla socialità e alla solidarietà, favorendo il processo di integrazione.

Durante l'ora di motoria i bambini, infatti, imparano a giocare con tutti senza discriminazione e dimostrano di saper rispettare i propri compagni ed avversari attraverso gesti sportivi come:

- L'aggruppamento prima della partita
- Il gioco si ferma quando un giocatore è a terra
- Aiutare a rialzare l'avversario
- Darsi la mano al termine di qualsiasi gioco.

La scelta del capitano e della figura dell'arbitro si può utilizzare come un valido strumento d'integrazione dei bambini che tendono ad essere esclusi dal gruppo data l'importanza sociale che rivestono questi ruoli.

Lo sport oggi

Lo sport è diventato e sempre più sta diventando parte stabile del progetto di vita senza limiti di età, di provenienza geografica e di cultura. La possibilità di accedervi viene concepita in forma diversa dal passato, essendo un'attività non più riservata a pochi ma diritto di tutti che si configura come espressione di un nuovo diritto di cittadinanza e di partecipazione di tutta la popolazione.

Ciò avviene mentre lo sport inteso come spettacolo vive una crisi profonda di valori. L'aggressività sostituisce troppo spesso al Fair Play, l'illegalità del doping - sia farmacologico che finanziario - e degli

abusi che sostituiscono alla lealtà sportiva. Il business dei diritti televisivi e della pubblicità impone poi regole spesso in contrasto con i principi fondamentali dello sport, condizionando la vita dei giovani atleti e soffocando la diffusione delle discipline meno considerate dal mercato delle sponsorizzazioni.

Bisogna dunque fare attenzione affinché non si generi un conflitto valoriale che romperebbe il tradizionale legame fra il successo del campione e la pratica sportiva come hobby.

Se consideriamo lo sport come uno dei mezzi per raggiungere integrazione tra i giovani di differenti culture a prescindere dal risultato sportivo agonistico, la scuola ed associazioni sportive si devono impegnare a ritrovare, diffondere e sostenere la vera cultura dello sport. Lo sport ha molto da dare ai ragazzi di diverse provenienze culturali, a condizione che si imponga una rinnovata cultura dell'attività sportiva e che il modello perseguito sia sempre quello aperto a tutti. Ciò costruisce cittadinanza, formazione umana, integrazione e coesione sociale.

Perché il Rugby?

Quando ero all'Università ho avuto la possibilità di conoscere da vicino e praticare il Rugby e sono rimasta sorpresa dalle sue potenzialità formative ed educative.

È uno sport di squadra che privilegia la socialità e il valore del gruppo, in cui è indispensabile, per raggiungere la meta, il sostegno di tutti i compagni e dove ognuno può partecipare e concorrere in base alle proprie qualità, alle proprie capacità e alle proprie possibilità: nel Rugby non importa la statura, il peso, la velocità e forza perché tutti possiedono il proprio ruolo.

Il gioco del rugby è nel panorama degli sport di squadra quello che meglio si presta ad essere uno strumento di concreta realizzazione di un progetto teso all'integrazione.

I suoi fondamentali non si identificano soltanto nella corretta esecuzione di uno o più gesti tecnici ma implicano un vero e proprio atteggiamento culturale che investe l'intera persona. Avanzare e sostenere, che sono i principali fondamentali di questo sport e rappresentano lo spirito unico ed originale per raggiungere la meta. Attraverso questi principi di gioco si educano i giovani ad atteggiamenti di solidarietà e cooperazione trasferibili in contesti sociali più ampi.

Il rugby è un gioco semplice ma con una forte implicazione emotiva generata dal contatto fisico che lo caratterizza. Correre con un pallone stretto tra le mani cercando di raggiungere la meta sostenuto dai propri compagni di squadra è un'esperienza che tocca in profondità la sfera affettiva dei ragazzi.

Il contatto fisico, puntualmente regolamentato, non è mai inteso come sopraffazione ma esclusivamente e mezzo per conquistare terreno o palloni e per raggiungere la meta, nel pieno rispetto degli avversari e arbitro.

La sua immagine è quella del fango, dove uomini robusti, resi quasi irriconoscibili dalla muta che li avvolge come un sudario, si danno battaglia contendendosi un pallone ovale, vischioso e imprevedibile, che nessuno da fuori riesce a vedere.

Ma invece, questo sport ha degli origini nobili, perché è nato infatti in uno dei più aristocratici collegi inglesi, quando il giovane studente Williams Ellis, durante una partita di calcio disputata nel 1845, decise all'improvviso di afferrare il pallone con le mani (allora era ancora rotondo, ovviamente) e di partire come un raggio verso l'opposta linea di fondo.

Ed è anche uno spettacolo! Ma soprattutto è disciplina dura che richiede doti di coraggio, generosità, altruismo e sacrificio, oltre a qualità fisiche notevoli. È un gioco tipicamente collettivo, anzi, è sicuramente lo sport dove il collettivo si impone sul personaggio singolo e dove ciascuno dei componenti di una squadra

interpreterà il suo ruolo, la sua funzione come giocasse su una scacchiera e fossi mosso da fili invisibili che ne leggono e condizionano ogni suo movimento, teso a risultato finale di portare il pallone alla fatidica meta, oltre la linea di fondo.

La storia del rugby è stata sempre una storia attenta l'uomo, alla sua realizzazione, aldilà delle differenze fisiche e ideologiche. Il rugby come sport e contribuisce alla formazione del giovane fornendo precise risposte a quelli che sono i bisogni primari dei ragazzi di oggi, che una recente indagine risultano essere la noia e la solitudine l'ansia e l'insuccesso.

La proposta didattica, è assolutamente poco invasiva sotto il profilo tecnico, richiamando pochi abilità di base di base: correre, afferrare, lanciare ma stimola tutte le capacità condizionali coordinative. E, così ognuno ha il diritto di interpretarla secondo delle proprie caratteristiche io attitudini ma nessuno può negare gli effetti positivi che il rugby può avere sul piano sociale dei giovani atleti: stabilisce ruoli sociali basati sulla cooperazione e fondati sulla collaborazione reciproca battendo ogni ego centrismo a favore dello spirito di squadra.

Se raffrontiamo quanto appena detto con quelle che sono le finalità formative della scuola, si può valutare se esso può essere uno un mezzo didattico da utilizzare in ambito scolastico. Va anche a mio avviso osservato ciò che avviene in uno stadio dove si gioca una partita di rugby se gli altri livello, sia di ragazzini. Possiamo affermare, senza paura di essere smentiti, che questo sport tramanda valori come il piacere di partecipare e di essere nel gioco, la tolleranza, la cooperazione, l'organizzazione la solidarietà il rispetto. Per onestà culturali bisogna ammettere che in Italia hanno mento attuale, questi modelli comportamentali non sono ancora molto evidenti. Ciò non dipende dal fatto che noi giochiamo un altro rugby, ma semplicemente che siamo troppo pochi a praticarlo e pertanto possiamo incidere poco sui

modelli di riferimento culturale e comportamentali del mondo sportivo che ci circonda.

Le esperienze vissute in Sudafrica in Islanda e di seguito riportate avvalorano la tesi del rugby come strumento di integrazione. Come molti sono in Sudafrica vigeva l'istituzione della Partei d'che prese vita nel 1948. Si tratta di una forma di governo che si fondava sul leggi piuttosto restrittive che determinavano drasticamente drasticamente la vita dei cittadini. Basti pensare che Vigevano leggi che proibivano matrimoni interraziali e leggi che prendevo in una serie di provvedimenti tutti tese a rendere più difficile per i neri L'accesso all'istruzione. Per non parlare della legge che istituiva i banna e tu Stan una sorta di riserve per la popolazione nera nomina al mente indipendenti ma è realtà sottoposti al controllo del governo sgravi chiamano. In questo clima di segregazione, la vita sociale e le relazioni interpersonali tra bianchi e neri era pressoché pari allo zero. Istituzione della Partei der fondata sul razzismo e sulla non accettazione dell'altro, ha lasciato i suoi segni ovunque persino nella cultura sportiva: sempre a casa e la Partei del Sudafrica è stato estromesso dalle competizioni internazionali. Bisognerà attendere gli anni 90 per la fine di questo governo ideale per azione di Nelson Mandela.

Il gioco di Ruby ha messi in mostra i suoi potenti inserita anche in Irlanda e ha dimostrato di essere un grande strumento indicazioni anche rispetto agli altri sport. Facendo subito un esempio per avvalorare questa tesi basta dimostrare la differenza principale tra il rugby il calcio in questo stato: il rugby avuto più successo rispetto al secondo nello stabilire e nel mantenere i contatti tra il Nord e il sud dell'Irlanda. Infatti l'iris International Ruby time è rappresentativo di tutta l'isola dir landa mentre Lil landa del Nord e la Repubblica di Irlanda nei vari tornei internazionali di calcio sono rappresentati separatamente.

Il 2004 è stato designato anno europeo dell'educazione attraverso lo sport dal

parlamento europeo e dal consiglio dell'Unione Europea sensibilizzando scuole e organizzazioni sportive all'esigenza di collaborare, Pietro arrivando a diffondere i valori trasmessi attraverso lo sport per lo sviluppo delle conoscenze e competenze che consentono i giovani di sviluppare capacità fisiche e la volontà compiere sforzi a livello personale, nonché capacità sociali come il lavoro di gruppo, la solidarietà, la tolleranza il tutto in un ambito multiculturale. E, ancora promuovere il valore educativo della mobilità e degli scambi degli studenti

soprattutto in un ambiente multiculturale attraverso l'organizzazione di incontri sportivi. Il gioco del rugby codificato nel 1829 dal rettore del collegio di Rugby cittadina nei pressi di Londra che ne intravede le potenzialità formative e di educative, risponde pienamente a tutte queste istanze perché ha nei suoi principi fondamentali il sostegno, un atto di grande disponibilità attraverso il quale ci si avvicina, ci si lega al compagno per avanzare insieme e cercare insieme di raggiungere la meta.

Primeros pasos en una educación para la inclusión

Lourdes Sarita Ecos Santa Cruz,
Sandra Rodríguez Gil

Centro de Educación infantil Garabato, Las Palmas Gran Canaria

Introducción

El objetivo del estudio, quiere demostrar la importancia de una educación temprana para la formación en valores, como medio para fortalecer el desarrollo personal del niño y la adopción de actitudes más fraternas en la escuela.

El concepto de diversidad, referido a los puntos de diferencia en cualquier ámbito, nos permite hablar también de igualdad (Darreche, A., Fernández, J., Goicoechea, P., 2010) . Por ello, nosotros apostamos por un sistema educativo basado en valores, que sienta las bases sobre la estimulación a edades tempranas. Valores que no sólo promuevan la aceptación de diferencias sino que encuentren en la diversidad el camino para la formación de una sociedad inclusiva, en la que cada persona tenga cabida por lo que es y sea fuente de enriquecimiento para sí misma y los demás (McGinnis, E., Goldstein, A., 1990).

Cada niño es un ser único e irrepetible, que posee unas características, necesidades y matices propios en cada etapa educativa. En este sentido, la actuación del profesor tutor para ayudar al alumno en la construcción de la visión de sí mismo y de los demás, es tan importante como los procesos de enseñanza/aprendizaje curriculares. La actitud del docente es fundamental para ayudar al niño a descubrir las diferencias, reconocerlas y respetarlas, instaurando en el aula un clima propicio (Daretxe, L., Etxabe E., Rojo, I., Ansoleaga, A., Castillo, I., Goikoetxea, M.,...Soria, L., 2010). Nuestro rol como tutores es

fundamental, no sólo con los alumnos, sino también con sus familias. La formación en valores que debemos planificar a tan cortas edades ha de adecuarse a las capacidades que los niños presentan. A partir de los dos años surgen las relaciones horizontales, donde se hace conveniente un programa de formación basado en valores y habilidades prosociales (McGinnis, E., Goldstein, A. 1990). Lemas tan sencillos como "pido perdón" o "doy las gracias" inician nuestro trabajo formativo que encuentra continuidad en el Segundo Ciclo de la Etapa Infantil con la enseñanza de valores como la empatía, la reciedumbre, la solidaridad, la generosidad, etc. La estrecha relación entre familia y escuela ha permitido que los niños generalicen las conductas asociadas a los valores y las vivan tanto dentro del ámbito escolar como el familiar.

El desarrollo de este estudio se argumenta en cinco pilares básicos que sustentan la apuesta que como centro educativo, hacemos hacia la adquisición de habilidades sociales como base para una educación más inclusiva.

Inteligencia emocional

Goleman (2012), fue quien introdujo el término Inteligencia Emocional en el mundo de la educación, resaltando el valor del mundo afectivo en la vida y desarrollo de cada individuo.

La inteligencia emocional incide directamente sobre el desarrollo del niño durante los primeros años de vida. La percepción y canalización de las

propias emociones así como la comprensión de los sentimientos de los demás, son capacidades básicas que forman parte de la formación integral del niño en la etapa de educación infantil.

La plasticidad neuronal que presentan los niños en la etapa infantil favorece que el número y grado de consecución de nuevos aprendizajes sea mayor que durante el resto de la vida. Esto hace que la etapa infantil se convierta en un espacio privilegiado para promover el desarrollo de la persona en todas sus facetas, incluida la dimensión afectiva y emocional. Desde que el niño nace, desarrolla una vida emocional intensa con aquellas personas que le cuidan. Desde ese mismo momento, las respuestas del adulto a las actitudes presentadas por el niño repercutirán en la relación que se establezca entre ellos y en la repetición de conductas deseadas o no deseadas (López, E., 2005).

La inteligencia emocional no surge como un elemento innato, es algo que ha de aprenderse y ha de ser desarrollado en cuatro aspectos básicos (Goleman, 2012):

1. La capacidad de entender y comprender las propias emociones, dando al niño una visión positiva de la vida y desarrollando el autoconcepto basado en la autonomía y control de las emociones.
2. La autoestima, que en los primeros años de vida está íntimamente relacionada con el grado de "apego" con los educadores. (Portu-Zapirain, N.)
3. La capacidad de gestionar y controlar inteligentemente los impulsos y situaciones afectivas, en las que la educación adquiere un papel fundamental ya que enseña al niño a sustituir emociones primarias por formas de comportamiento aprendidas y culturalmente aceptadas.
4. La capacidad de comprender y entender los sentimientos de los

demás. Al final del primer año de vida el niño responde a las expresiones faciales, con dos años surge la actitud de consolar a los demás y comienzan a discernir las acciones que provocan un estado emocional específico en otras personas.

Este marco pone en evidencia que las reacciones emocionales no surgen únicamente de un programa biológico, sino que su desarrollo está íntimamente ligado al entorno social que envuelve al niño. Por lo tanto, podemos decir que el aprendizaje afectivo parte de procesos de interacción social. Goleman sostiene que hace falta escolarizar las emociones. En este sentido, los docentes apuestan por una educación de la dimensión socio-emocional del niño, aunando esfuerzos en la búsqueda de programas concretos que favorezcan su crecimiento emocional. Estos programas requieren un proceso de intervención sistemático, intencional y compartido en los ámbitos escolar y familiar (Andrés, 2005).

Desarrollo socio-afectivo

Según Monjas Casares (citado en Betina, A., Contini, N., 2009) una de las funciones esenciales del niño al nacer es aprender a interactuar con otros niños y adultos, creando vínculos afectivos y comportamientos sociales que le permitan adherirse a su entorno. Esta inclinación a crear relaciones se concreta en la capacidad para desarrollar habilidades sociales. Hablar en términos de "capacidad y habilidad", nos lleva a definir las habilidades sociales como un conjunto de conductas que son aprendidas y que incluyen aspectos conductuales, cognitivos y afectivos.

El desarrollo de habilidades sociales, responde a un proceso de socialización que se inicia en el momento del nacimiento. Durante los primeros meses las relaciones sociales son verticales y cubren la demanda de

aspectos fisiológicos y afectivos primarios. La familia y los cuidadores más cercanos cubren el mundo social que el niño necesita. El desarrollo del lenguaje verbal y el descubrimiento del "otro", entre otros factores, amplía la capacidad de socialización del niño, apareciendo, a partir de los dos años, las relaciones horizontales entre pares que poco a poco maduran generando habilidades sociales que permiten un desarrollo personal y social óptimo.

Casares, M. (2000), concluye que la temprana relación madre-hijo, es esencial en el desarrollo de habilidades de interacción posteriores y que el desarrollo de estas habilidades en la infancia, son necesarias para que la relación entre pares y adultos sea efectiva y satisfactoria.

El juego se presenta en la educación infantil como el recurso metodológico por excelencia. Aunque en un principio el juego es individual y la interacción se produce principalmente con el adulto, poco a poco evoluciona hasta desarrollar formas sociales que conducen a los alumnos a superar el egocentrismo característico de esta etapa y a establecer relaciones, en las que "el compañero" aparece de forma gradual como elemento fundamental del juego.

El ámbito social que caracteriza la etapa infantil está constituido principalmente por la familia como referente básico. Con la incorporación del niño a la escuela infantil, el círculo social se amplía y comienza a darse un aprendizaje creciente de los aspectos sociales, entre otros, que conducen al alumno a conocerse como individuo y como ser social que forma parte de una comunidad. La interacción con otros iguales adquiere gran importancia desde el punto de vista afectivo y emocional (Linguado y Zorraindo, 1981).

Durante los primeros años, el Apego o vínculo afectivo posee una función adaptativa fundamental, que con el tiempo pasa a convertirse en agente socializador en el ámbito familiar y escolar. Los referentes sociales de los

niños son los adultos que les brindan cuidados, protección y seguridad emocional. Hablamos de relaciones verticales que se caracterizan por el protagonismo de los padres y del docente en la escuela.

A partir del año, la interacción se traslada tímidamente a un grupo de iguales, en el que los objetos y juguetes son los protagonistas. Los estudios demuestran que los alumnos que se benefician de esta etapa y mantienen una interacción ficticia en la que experimentan junto a otros niños, pero sin existir una auténtica cooperación entre ellos, tienden posteriormente a iniciar mayores contactos lúdicos con sus pares.

A los 18 meses aparece el juego simbólico en el que el niño es capaz de representar algo que no es o no está visible en ese momento. Éste da lugar a un juego social que le permite observar a otros compañeros y comenzar a mantener experiencias de interacción simple que le facilitarán el desarrollo posterior de interacciones más cooperativas.

A partir de los dos años, comienzan las relaciones horizontales que se basan en la igualdad, reciprocidad y cooperación con otros compañeros. Varios son los factores que conducen al alumno a establecer nuevas relaciones y varios sus condicionantes:

1. El desarrollo del lenguaje como recurso comunicativo es un agente fundamental en la evolución de las interacciones sociales.
2. La observación y la imitación inician al niño en la repetición de conductas y nuevas formas de socialización.
3. La autonomía, reforzada por el control motor y de esfínteres conduce al alumno a diferenciarse del adulto y a identificarse como ser independiente.
4. La crisis del negativismo hace que aparezcan conductas

rebeldes que demuestran sus primeras voluntades y criterios frente a las órdenes de los adultos. Es un proceso que debe respetarse ya que le ayudará a distinguir los comportamientos adecuados y a adquirir hábitos, valores y normas.

5. El egocentrismo demuestra que el niño se encuentra centrado en su punto de vista, no siendo capaz de establecer una actitud empática con sus iguales o de aceptar pensamientos diferentes a los suyos.
6. El juego simbólico le permite compartir experiencias a nivel social, con las que pone en práctica las primeras normas sociales y se inicia en la percepción del otro como parte integrante y enriquecedora de su juego.

Se debe tener en cuenta que la base del conocimiento en la etapa infantil, debe partir del aprendizaje significativo. Esto requiere que el proceso de construcción del conocimiento parta de la experiencia directa del alumno con el medio. Una vez más se enfatiza el medio social y el ritmo evolutivo de los alumnos como verdadera fuente del aprendizaje. Vigotsky demostró el papel del "otro" como potenciador del desarrollo (Barba, Cuenca, y Gómez, 2007).

En este proceso de aprendizaje y socialización es fundamental exponer la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky, que postula que aquello que el niño es capaz de realizar con ayuda, debe ser capaz de transferirlo, a través de la experiencia y de forma independiente, a nuevas situaciones. Este concepto formará parte fundamental de la actitud y rol del docente, convirtiéndose en un aspecto metodológico fundamental en el desarrollo del trabajo cooperativo en el aula. Para ello hay que considerar que dicha zona debe corresponder a las necesidades reales de ayuda del alumno. Debe considerar

el potencial del sujeto y derivar paulatinamente en la ayuda entre iguales que conduce, en su fin, al aprendizaje cooperativo (Barba, Cuenca, y Gómez, 2007).

En este contexto, las habilidades sociales se convierten en elementos fundamentales para favorecer la convivencia fraterna entre los alumnos. Su enseñanza responde a varios objetivos:

- Trasladar a los niños la formulación de normas de cortesía: dar las gracias, pedir turno de palabra, hablar amablemente, etc.
- Enseñar a los niños a reconocer y expresar sus deseos, necesidades y emociones, respetando a los compañeros.
- Instruir a los alumnos en la resolución de conflictos de forma positiva a través de técnicas de relajación, aceptar el "no", escuchar, etc.
- Comenzar a crear la conciencia del "otro", fomentando actitudes de empatía y tolerancia.

Habilidades prosociales

En el primer ciclo de Educación Infantil, el proceso de socialización aparece de forma incipiente con un número muy reducido de destrezas y habilidades. Es por ello, que el trabajo en el ámbito escolar ha de formar parte del proceso de enseñanza con la misma relevancia que lo hacen otras áreas. La visión del aprendizaje de conductas sociales en el ámbito familiar ha sido simplificado a las experiencias de interacción entre iguales, con la falsa creencia de que esta interacción crea un aprendizaje en sí mismo y que por lo tanto no es necesario enseñar (Ocaña y Martín, 2011).

El proceso de socialización de los niños no se asemeja al de los adultos. La integración en la escuela les permite

compartir experiencias que por primera vez viven desde la igualdad. La capacidad de afrontar nuevas situaciones, obtener modelos de imitación y resolver conflictos es una oportunidad única en la que realizan los primeros ensayos de interacción social (Ocaña y Martín, 2011).

Nuestro deber como maestros de Educación Infantil nos conduce a establecer objetivos claros y precisos que trabajen con éxito habilidades que conduzcan a nuestros alumnos a vivir sus primeras experiencias sociales en el marco de un ambiente positivo que promueva aspectos fraternos y de inclusión:

Enseñar conductas elementales basadas en hábitos de cortesía.

Desarrollar herramientas que favorezcan una comunicación más asertiva.

Diseñar estrategias que les permitan una resolución de conflictos positiva.

Propiciar el desarrollo de vínculos afectivos que fortalezcan el sentimiento de pertenencia a un grupo.

Estos objetivos han de ser insertados en la experiencia educativa desde la perspectiva de que es el alumno y no el adulto el que debe afrontar y resolver las consecuencias positivas o negativas de las situaciones a las que se enfrenta.

El establecer una base sólida de comportamientos prosociales en edades tempranas, será beneficioso en el desarrollo personal del niño y en futuras etapas. Dará a los alumnos la posibilidad de vivir experiencias más felices en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve: escuela, familia y comunidad.

Estimulación temprana

El cerebro de un niño durante su primer año de vida es mucho más extenso, rápido y sensible al medio ambiente que en etapas posteriores. La respuesta

a los estímulos tiene un feedback inmediato y como consecuencia, las situaciones de aprendizaje son mucho más potentes. Un largo recorrido de la ciencia psicológica, ha concluido que el proceso de enseñanza y aprendizaje ha de comenzar en edades tempranas, potenciando así los periodos sensitivos del niño para favorecer sus aprendizajes. (Martínez, F., 1999).

El término de estimulación temprana aparece por primera vez reflejado en el documento de la Declaración de los Derechos del Niño, en 1959, aunque referido a niños con riesgos biológicos y sociales. Aunque en un primer momento, fue enfocado a niños discapacitados, disminuidos o minusválidos, poco a poco el término se amplía y su proyección alcanza la estimulación temprana no sólo para una población particular, sino para todos los niños.

Las actividades de un programa de estimulación temprana han de adecuarse al desarrollo psicológico del niño, por lo que hay que conocer bien el desarrollo evolutivo para promover programas de éxito.

La estimulación temprana ha de tener en cuenta tres factores para que sea efectiva (Martínez, F., 1999):

1. El niño al que se le aplica la estimulación, eje central del programa: el desarrollo de la estimulación temprana debe prever la respuesta del niño desde la acción, una acción que posibilite el surgimiento de cualidades y funciones psíquicas que fomenten el autoaprendizaje.
2. Sujeto que promueve el desarrollo, como promotor de situaciones de interacción: interacción que debe partir de la zona del desarrollo próximo que nos da la posibilidad de trazar el futuro inmediato del niño, partiendo de aquello que está en curso de maduración (Vigotsky, L., 1979)
3. Las condiciones sobre las que se aplica la estimulación, teniendo en

cuenta los factores afectivos, la calidad de los contenidos de los programas, el tiempo y los momentos elegidos para el desarrollo de los procesos de estimulación.

La estimulación temprana de la competencia social y emocional incide directamente en la capacidad de aprendizaje en la escuela (Ming, M., Fujimoto, G., 2004). La educación temprana en valores, hábitos e interacción, proporciona al niño los instrumentos necesarios para vivir en sociedad y desarrollar la inteligencia interpersonal.

Ludington-Hoe y Golant, S. (1995) definen la estimulación temprana como un método que permite aprovechar al máximo las relaciones padres/educadores-hijos. Ellas crean un programa con el objetivo de generar un desarrollo global del niño: físico, mental, emocional y social. La estimulación del área social se dirige al desarrollo de la autonomía e iniciativa durante la adquisición de hábitos de independencia personal y conductas sociales. (Cabrera, M. y Sánchez, C. 1982)

Un niño desarrolla la capacidad de procesar información a través de procesos perceptivos. El escaso nivel de autonomía e independencia que presentan los niños entre 0 y 2 años requiere que los adultos asuman un papel guía en la estimulación. En este sentido, debemos basarnos en el trabajo a partir de los órganos de los sentidos como primera fuente de conocimiento en la primera infancia. La estimulación de la inteligencia social ha de partir del educador, generando un entorno acogedor, rico en experiencias sensoriales en los que la interacción se sitúa como elemento indispensable a la hora de generar ambientes de aprendizajes (Garrido, C., Guevara, K. y Ortega, A., 2008).

Metodologías que promueven ambientes inclusivos

Las características evolutivas de los niños a tan tempranas edades nos permiten adentrarnos y utilizar aspectos fundamentales de metodologías, como el aprendizaje cooperativo, para promover ambientes de interacción en los que primen valores de inclusión, conciliación y respeto.

Según Johnson y Johnson (1999), el aprendizaje cooperativo persigue que los alumnos trabajen juntos para lograr objetivos compartidos, mejorando sus propios aprendizajes y el de los demás.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1995) provoca un cambio en la intervención educativa. Esta nueva concepción despierta el interés de los docentes, que comienzan a ver al alumno como un sujeto activo y autónomo ante el aprendizaje. El modelo de educación deja de ser el tradicional y se convierte en un modelo específico en el que el docente deja de seguir un patrón lineal y pasa a ofrecer a los alumnos experiencias directas que favorecen el aprendizaje cooperativo, animándoles a interactuar entre ellos. Es cierto que Gardner, con su teoría no presenta un modelo educativo específico, pero sí establece las bases para utilizar instrumentos que contribuyen a desarrollar de forma integral la personalidad de los alumnos. Esta teoría ha perdurado en el tiempo, sobreviviendo a críticas y formando parte de los modelos educativos de vanguardia. (Pérez y Beltrán, 2006)

Goikoetxea y Pascual (2002), defienden que el aprendizaje cooperativo contribuye a conciliar dos objetivos fundamentales del proceso de enseñanza: maximizar el aprendizaje y educar hacia la cooperación y la creación de buenas relaciones humanas. Para ello recurren al estudio de la obra de Allport (Citado en Goikoetxea y Pascual 2002), en la que se ponen de relieve las relaciones humanas en el intento de eliminar el prejuicio ante la discriminación étnica de la época. Allport señala que comunicación y contacto son dos

elementos claves ante el establecimiento de buenas relaciones. Partiendo de este estudio, Goikoetxea y Pascual encuentran en la metodología cooperativa las claves para mejorar las relaciones multiculturales. Por un lado, el aprendizaje cooperativo persigue alcanzar un objetivo común: la búsqueda y el esfuerzo común suponen un punto de encuentro en la búsqueda de soluciones y hace que se genere solidaridad grupal. Por otro lado, el aprendizaje cooperativo adopta una actitud positiva ante la diversidad y se sirve de ella para generar situaciones de diálogo que refuerzan las relaciones humanas. Para explicar la eficacia del aprendizaje cooperativo en la mejora del rendimiento académico, recurren al modelo de Slavin (Citado en Goikoetxea y Pascual 2002).

Las conclusiones principales responden a criterios de calidad en la instrucción, motivación, tiempo y recompensa. Estudios posteriores del mismo autor demuestran la validez de los estudios experimentales del aprendizaje cooperativo, evidenciando el aumento de estudios válidos y su similitud con la de otros investigadores (Slavin y Johnson, 1999). Siguiendo con esta aportación, concluyen los autores que, un sistema de recompensas grupales basadas en el esfuerzo individual, constituye un fuerte componente de motivación a nivel individual y favorecen que el grupo tenga éxito.

En las aulas en las que se desarrollan estrategias cooperativas, los alumnos no sólo aumentan su nivel de aprendizaje sino que el aula se ve favorecida por una mejora en su condición social. Así, mientras en aulas con metodologías tradicionales las relaciones humanas tienden a empeorar, el aprendizaje cooperativo constituye una metodología de refuerzo e integración para los alumnos (Slavin y Johnson, 1999).

Gozálvez, Traver y García (2011), analizan desde una perspectiva ética el aprendizaje cooperativo como modelo educativo en la sociedad

plural y participativa. Para ello argumentan la estrecha relación que existe entre aprendizaje cooperativo y los valores cívicos fundamentales: solidaridad, igualdad, respeto, libertad y diálogo.

Además explicitan la diferencia entre habilidad social y moral, apuntando que las habilidades morales están encaminadas al entendimiento, ayuda mutua e igualdad en la dignidad a pesar de las diferencias en intereses o capacidades. Partiendo del modelo "Aprender Juntos" de los hermanos Johnson, estos autores defienden el carácter solidario que consolida el aprendizaje cooperativo frente a metodologías competitivas e individualistas. La práctica cooperativa conduce a los alumnos a la interiorización de actos solidarios como la ayuda mutua o la gratuidad (citado en Gozálvez, Traver y García, 2011).

Valores como la libertad, el respeto y el diálogo se muestran estrechamente unidos en la práctica cooperativa. La heterogeneidad de grupos organizados bajo el patrón de la diferenciación, contribuye a la adquisición de nuevos aprendizajes generados a partir de la escucha del otro, el respeto de las opiniones y el diálogo en la búsqueda de soluciones que conduzcan al grupo a la consecución del objetivo.

La libertad abarca un papel fundamental que reside en la responsabilidad personal y colectiva. Para que la cooperación sea auténtica, debe despertar en los alumnos el pensamiento crítico y la autonomía. La puesta en común de los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje debe ayudar al alumno a descentrarse de sí mismo y a abandonar poco a poco la cualidad egocéntrica propia del periodo infantil.

Concluyendo, González, Traver y García (2011) demuestran en su estudio, que el aprendizaje cooperativo es una metodología que favorece la educación integral de los alumnos, unificando bajo una misma

perspectiva educativa, la maduración intelectual y moral.

Por su parte Ovejero (1993), presenta el Aprendizaje Cooperativo como solución a los problemas de fracaso escolar, basado tanto en el rendimiento escolar como en la socialización de los alumnos. Tras mostrar el origen de los problemas educativos actuales, Ovejero (1993) propone técnicas de aprendizaje cooperativo para afrontar la realidad psicosocial de los estudiantes. Desde el trabajo cooperativo, éstos aprenden a interactuar entre sí y a encontrar modelos de interacción social más positivos y eficaces. La implantación de escuelas con principios interaccionistas que fomenten la motivación intrínseca y la autoestima, favoreciendo así el funcionamiento de la capacidad intelectual, crítica y el procesamiento cognitivo de la información, es la solución para vencer estos problemas.

La base del aprendizaje cooperativo es la creación de grupos de alumnos en base a los objetivos planteados en la actividad. Para manejar con eficacia los grupos cooperativos, el docente debe tener en cuenta los cinco principios básicos del trabajo cooperativo y fomentar los elementos básicos de la cooperación hasta lograr que los grupos sean realmente cooperativos. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

La interdependencia positiva es el principio de éxito principal en el aprendizaje cooperativo. A través de ella, el docente hace consciente a los alumnos de la importancia de alcanzar el objetivo propuesto, todos juntos. Por otro lado, la responsabilidad individual y grupal hace que cada miembro del grupo sea consciente de la importancia de su papel en el grupo. Una metodología cara a cara, promueve que el éxito de cada alumno se convierta en éxito para el resto de miembros del grupo. Las técnicas de grupo conducirán a los alumnos a pedir y ofrecer ayuda, a ejercer una comunicación efectiva, a

resolver conflictos, a tomar decisiones y a crear un clima de confianza entre sus miembros (Pujolás, 2002).

El papel del docente es fundamental en el desarrollo de técnicas cooperativas. Además de proyectar la interiorización de nuevos conocimientos en los alumnos, debe afrontar con habilidad y destreza los retos que despierta el aprendizaje cooperativo. Para ello, son necesarias la formación y la experiencia. "La capacitación para emplear el aprendizaje cooperativo no es un proceso rápido" (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 11). La habilidad para estructurar las materias de forma cooperativa, la capacidad de comunicar a los alumnos con claridad los objetivos y resultados que se esperan y la aplicación de los principios de cooperación en niveles superiores (otros docentes), son tres pilares fundamentales en el desempeño del trabajo cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Cabría destacar en este apartado la diferencia que existe entre los modelos cooperativo y colaborativo para justificar el uso del aprendizaje cooperativo frente al colaborativo. Aunque ambos son afines en su base metodológica constructivista y de participación activa de los alumnos, hemos de destacar que el aprendizaje cooperativo requiere un mayor control por parte del docente, del grupo clase y de las estructuras cooperativas que favorezcan la interacción y el aprendizaje. Sin embargo, en el aprendizaje colaborativo el docente asume una posición básica de orientación y facilitador de dinámicas y solución de conflicto. En este último la iniciativa y autonomía de los alumnos es mayor y les conduce a planear juntos el camino para aprender. (Lage, F., 2001)

La corta edad de nuestros alumnos hace condición necesaria la aplicación del aprendizaje cooperativo bajo la guía del docente, que conducirá sus aprendizajes

creando un hilo de oro en su camino para aprender.

El tiempo, la experiencia y el proceso madurativo de cada alumno les preparará para afrontar el aprendizaje desde el modelo colaborativo en niveles superiores de la enseñanza.

Conclusiones

Con el marco teórico desarrollado, se ha pretendido sentar una base sostenible que justifique y promueva los primeros pasos de una educación para la inclusión en edades tempranas. La estimulación temprana, generadora de ambientes de aprendizaje eficaces, la inteligencia emocional que según Goleman hace falta escolarizar para promover actitudes positivas y mejorar las relaciones con los demás, y el desarrollo de habilidades sociales entre pares, convierten la escuela en un lugar idóneo en la que los alumnos desarrollarán de forma gradual la interacción con otros alumnos y se iniciarán en procesos cooperativos completos que fomenten una educación que parta de la fraternidad y que adopte la diversidad como un valor positivo y enriquecedor.

Nuestra visión sobre la diversidad es ahora más amplia. Consideramos la diversidad en los niveles de desarrollo, culturales, familiares, de estilos de aprendizaje y de necesidades especiales. Nuestro compromiso como docentes es el de dar una respuesta acorde a la diversidad que encontramos en el aula. Por ello, hemos apostado por un cambio en el estilo educativo de nuestras aulas, motivando a otros docentes a participar de este cambio en nuestra metodología, estableciendo criterios de evaluación más flexibles y teniendo en cuenta la evolución y el desarrollo durante los procesos de aprendizaje.

Partir de la etapa en la que surge el deseo espontáneo del niño por relacionarse con otros iguales, supone incidir en el inicio del aprendizaje social. Sentar bases sólidas en el aprendizaje aportará a los alumnos

coherencia y, como consecuencia, seguridad en la transferencia de los aprendizajes a otras situaciones.

Durante un curso escolar hemos aplicado programas de estimulación sobre el aprendizaje de conductas prosociales y desarrollado actividades que han estado sostenidas en aspectos básicos del Aprendizaje Cooperativo. De forma gradual hemos observado cambios en el carácter del grupo clase y en la relación entre los compañeros. Exponemos a continuación algunas situaciones que ponen de relieve este cambio tras un proceso de estimulación y aprendizaje.

SITUACIÓN 1: los niños comienzan a hablarse de forma brusca y con un tono elevado de voz. Se toman dos medidas para hacer frente a estas conductas. Por un lado, trabajamos la conducta prosocial "hablar con amabilidad". Ofreciéndoles modelos de imitación, en los que el adulto sirve de agente a imitar, les muestra alternativas a sus comportamientos. Las rutinas propias de estas edades generan situaciones en las que ellos aprenden a transferir lo aprendido y como consecuencia a interiorizar actitudes que favorecen un clima más positivo en el aula. La segunda medida consiste en la ejecución de una dinámica de grupo: "el círculo de los amigos", en la que afrontamos cómo nos sentimos y qué debemos hacer para potenciar el sentimiento de alegría en el grupo. De esta forma, a las conductas aprendidas por imitación aprenden a ponerles palabras. La capacidad de expresarse con palabras favorece el buen trato entre ellos y la búsqueda de sentimientos de alegría en los compañeros.

SITUACIÓN 2: Durante el curso se ha trabajado la llegada al aula por la mañana, fomentando en los niños actitudes de acogida hacia los compañeros que llegan. De nuevo, el adulto ejerce el papel de agente a imitar. Los pasos en los que se desarrolla este proceso de enseñanza parten de la interrupción de la

actividad para acoger al niño que llega. La alegría en la bienvenida y acciones de ayuda mutua a la hora de guardar sus pertenencias, acompañan el proceso. Hacia mitad de curso hubo un periodo en el que algunos alumnos entraban llorando. El docente aprovechó esta situación para poner nombre a la emoción: "tristeza" y proporcionar elementos que ayudasen a combatirla: "abrazos". Estas actitudes fueron poco a poco interiorizadas por los alumnos, asumiendo ellos el papel de consolación que proporcionaba el docente y ayudando al compañero, no sólo a guardar sus pertenencias, sino también a integrarse en la actividad.

SITUACIÓN 3: Mientras el curso ha ido avanzando, hemos notado en los alumnos la capacidad de afrontar algunas rutinas y actividades de aprendizaje en equipos. Atendiendo al

criterio de capacidad de atención y comunicación oral, formamos equipos heterogéneos. El momento de formación de equipos ha tenido como punto de partida el buen grado de cohesión del grupo-clase. Tras un periodo de aprendizaje en la ejecución de tareas, observamos que los procesos de inclusión se daban con mayor naturalidad en grupos pequeños que en el gran grupo. Por ejemplo, a la hora de jugar en corro, cuando lo hacíamos en gran grupo, era fácil que algunos alumnos quedaran fuera del corro por no tener la habilidad y autonomía suficiente para integrarse antes de que comenzara la música. Al afrontar la misma actividad en equipos, los alumnos eran más capaces de atender a que todos los miembros del equipo formaran el corro. La inclusión aparecía en este último caso de forma natural entre los miembros del equipo.

Referencias

- Andrés, C., 2005. *La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores*. IOS- Tendencias Pedagógicas, 10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1407971>
- Barba, M., Cuenca, M. y Gómez, A. (2007). Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42/7.
- Betina, A., Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3 (1). Montevideo. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212009000100006&script=sci_arttext&tlng=en#Monjas2002
- Cabrera, M.C. y Sánchez, C. (1982). *La estipulación precoz; un enfoque práctico*. Editorial Siglo XXI. España.
- Casares, M. (2000). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PHEIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, C., Guevara, K. y Ortega A. (2008). Programa de estipulación sensorial basado en una construcción de ambiente de aprendizaje para niños y niñas entre tres meses y dos años de edad en la sala cuna "Mis primeros pasitos" de la comuna de Macul. Santiago. Seminario de la Universidad de Chile, facultad de ciencias sociales. Departamento de educación.
- Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI* (5), pp. 227-247.

- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Gozálvez, V., Traver, J. y García, R. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *Estudios sobre educación*, 21, pp. 181-197.
- Johnson, D., Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Korzeniowski, C. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología. UCA*, 7 (13), pp. 7-26.
- Lage, F. (2001) Ambiente distribuido aplicado a la formación/capacitación de RR HH. Un modelo de aprendizaje cooperativo-colaborativo Tesis de Magíster en Informática. Facultad de Informática. UNLP.
- Linguido, M. y Zorraindo, M. (1981). Proceso de socialización e la etapa preescolar. *Revista de Psicología*, 8, 26-31.
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (54), 153-168.
- Ludington-Hoe, S. y Golant, S. (1995). *Cómo despertar la Inteligencia de su bebé*. Medici. Barcelona.
- Martínez, F. (1999). La estimulación temprana: enfoques, problemáticas y proyecciones. *CELEP, La Habana*. Recuperado de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d026.pdf>
- Ming, M. y Fujimoto, G. (2004). Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales. *Acción pedagógica*, 13 (2), pp. 186-198.
- Ocaña, L. y Martín, N. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. Madrid: Paraninfo
- Ovejero, B. (1993). Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicotema*, 5 (suplemento), pp. 373-391.
- Pérez, L. y Beltrán, J. (2006). Dos décadas de "Inteligencias Múltiples": Implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), pp. 147-164.
- Portu-Zapirain (2013). Attachment Relationships with Fathers and Mothers during Early Childhood. *Psychology*, 4 (3A), pp 254-260. Published Online March 2013 in SciRes (<http://www.scirp.org/journal/psych>)
- Slavin, R. y Johnson, R. (1999). *Aprendizaje Cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Vigotsky L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 159-178). M. Cole. Ediciones Barcelona: Crítica.

Ciudadanía inclusiva. Una experiencia de convivencia en el País Vasco

Mikel Arregui

Movimiento Político por la Unidad-Guipuzkoa

Desde Octubre de 2011 y a partir del anuncio del final de la violencia de ETA, se ha iniciado una nueva etapa en la historia de la sociedad vasca. La paz se ha abierto paso y, con ello, se sitúa en primera línea la agenda de problemas que dejó la ausencia de paz. Ésta es la realidad a la que nos enfrentamos. Además de un sufrimiento injusto y enorme, el legado de la violencia se traduce en un conjunto de graves problemas encadenados al pasado que inciden negativamente en el presente y en el futuro.

Décadas de violencia y terrorismo, violaciones de derechos humanos, división y crispación han dejado encima de la mesa una serie de temas pendientes de gran complejidad: la respuesta a las necesidades y derechos de las víctimas, la gestión de la memoria del pasado, los desgarros en la convivencia o la situación de los presos y sus familias. Desde el punto de vista de la convivencia en el ámbito local, estos temas representan los principales puntos de la agenda de los Ayuntamientos para la legislatura 2015-2019

Desde este punto de vista y a comienzos de la legislatura algunos integrantes del grupo del MPpU de Euskadi pertenecientes a la comarca de Buruntzaldea, también denominada Beterri, (situada en los alrededores de San Sebastián e integrada por los pueblos de Astigarraga, Hernani, Urnieta, Andoain, Lasarte-Oria y Usurbil), junto con otras personas de la comarca, decidimos poner en marcha una iniciativa cívica, una plataforma ciudadana para trabajar a favor de la convivencia.

Y ¿porqué precisamente en esa comarca? Buruntzaldea es una comarca que ha sido muy castigada por la actividad terrorista del BVE, de la Triple A, del GAL y de ETA, con una serie de asesinatos, así como, con la colaboración de la izquierda abertzale, con la implantación de la violencia de persecución y la socialización del sufrimiento.

Por eso, y teniendo en cuenta que algunos Ayuntamientos han puesto en marcha mesas y grupos de trabajo en favor de la convivencia, es por lo que decidimos tomar parte en el tema.

Pero cuando se habla de convivencia, ¿Qué se entiende por la misma? ¿En que se basa la convivencia?

Para algunos la convivencia se debe basar en la excarcelación de los presos de ETA y la vuelta a casa de todos los huidos y para otros, en la persecución de toda expresión dañina para con las víctimas.

Nosotros creemos que la convivencia hay que basarla en un punto de vista humanitario tanto sobre la situación de los presos como de las víctimas pero ahondando en el problema social creado tras años de violencia política.

Ante esta situación y preocupados por la misma, es por lo que pusimos en marcha la iniciativa cívica, la plataforma ciudadana Elkarbizi, con el fin de ir elaborando una opinión por una convivencia libre partiendo de:

1. Reflexionar y opinar al respecto tomando parte en las mesas, en los grupos de convivencia locales y en los medios de comunicación;

2. Autoformar a sus componentes y formar a todas aquellas personas interesadas en el tema.

Y con el fin de llevar todo esto a cabo, nos dimos a conocer públicamente, mediante una rueda de prensa, en el mes de setiembre de 2014, presentando la carta fundacional de la iniciativa Elkarbizi basada en el siguiente decálogo:

1. Aunque ETA haya declarado el cese de la violencia, hay todavía mucho trabajo que hacer en el proceso de una reconciliación que nos lleve hacia la pacificación. Para sanar las heridas que años de violentas agresiones han ocasionado a la convivencia. A tal fin, es necesario que todos los autores de la violencia reconozcan la injusticia del daño causado y asuman la responsabilidad que les corresponde.
2. Asimismo, debemos trabajar para que, en adelante, todas las personas de nuestro entorno, tengan garantizadas la libertad y la seguridad que les corresponde. Lo que exige centrarse en la reparación de la convivencia dañada, al no poder mantener aquellas debidamente salvaguardadas. Ya es hora de construir una convivencia normalizada, y de fijar responsablemente las condiciones mínimas que ella necesita.
3. Si queremos avanzar en materia de convivencia, es imprescindible comenzar desde un punto de partida sólido. Queda claro que hay que estimular la participación ciudadana. La convivencia se despliega y transforma desde abajo hacia arriba, a medida en que van evolucionando la conducta y las relaciones entre la gente corriente.

4. Las relaciones entre los convecinos se viven de manera abierta. Por eso, es exigible que el trabajo por una convivencia sana se haga con transparencia. No podemos permanecer pasivos, a la espera de los resultados que se obtengan de arreglos cocinados en el seno de foros cerrados.
5. En este sentido, las acciones y decisiones de las instituciones locales influyen en el momento de animar la participación de los vecinos. De ahí que las autoridades municipales y algunos colectivos sociales hayan puesto en marcha iniciativas reconstructivas de la convivencia.
6. Para nosotros, es indispensable que estas iniciativas se desenvuelvan en un marco humano y cívico. Un marco como el que se ha determinado por los principios acordados por el parlamento vasco.
7. Como ya se sabe, a este acuerdo parlamentario se le ha denominado "suelo ético". Es necesario que nos fijemos en el doble significado de ese concepto. Indica, en primer lugar, que la convivencia precisa de un mínimo compartido. Y advierte, en segundo lugar, que dicho código ético debe establecerse en el mismo suelo donde se desenvuelven las relaciones cívicas cotidianas. Sobre el pavimento de nuestras calles y barrios. En los ámbitos de ocio y trabajo, a la vez que en las tiendas y tabernas.
8. El "suelo ético", por lo tanto, debería extenderse en los mismos lugares en los que durante años se ha sembrado y propagado el odio y la venganza, de tal manera que estos detestables

comportamientos desaparezcan definitivamente.

9. Es inconcebible la convivencia sin el respeto al desacuerdo. Es inaceptable que se quiera utilizar este desacuerdo para agudizar una confrontación que busca excluir o destruir a los discrepantes, tal y como los violentos han intentado hacer en el pasado. Pensamos que, en la medida en que se estabiliza una convivencia sana y cívica, el uso o la exaltación de la amenaza o la violencia será cada vez más inútil y marginal.
10. Por último, la convivencia no es una situación de ausencia de normas. Es importante organizar las relaciones entre vecinos, y para ello se deben fijar normas para proteger la vida, libertad y patrimonio de las personas, asegurando que dichas normas se van a cumplir. De una convivencia normalizada se espera que abra espacios en los que la vecindad y las instituciones públicas cooperen a la hora de aplicar las normas que garantizan la protección de las personas y sus bienes.

Visto que vivimos en una época de expectativas que no queremos dejar pasar, y siendo conocedores de la importancia que para nuestra sociedad tienen los retos explicados, los que nos identificamos con este documento manifestamos nuestra disposición a defender, en nuestros pueblos, la normalización de la convivencia sobre las bases que hemos expuesto en el decálogo precedente.

Una vez nos dimos a conocer, nos embarcamos en la puesta en marcha de un plan tanto de actuaciones como de formación.

Comenzamos por celebrar el día de la Memoria instaurado por el G.V. en recuerdo de las víctimas, el 10 de Noviembre. Para ello realizamos una convocatoria pública ante la escultura, denominada Askatasuna (Libertad)

que para ello se erigió en Andoain. La respuesta fue buena y a la misma asistieron dos víctimas que realizaron una ofrenda floral.

Como continuación dimos paso a una serie de conferencias que se desarrollaron en diversos pueblos:

Conferencias

- Febreo. Hernani: el obispo emérito D. Jose Maria Setien disertó sobre "Vivir juntos hoy y aquí". Decía D. Jose Maria: Asi como se reclama el derecho a vivir en paz, debemos de reconocer que, todos en general, de una manera o de otra, tenemos la obligación de construirla. Con la misma fuerza de esa razón, todos debemos de esforzarnos, de la misma manera, en evitar cualquier enfrentamiento que nos conduzca a una convivencia sin paz.
- Marzo-Andoain: Mesa redonda sobre "Medios de comunicación y convivencia" con la participación de cuatro periodista de diferentes ideologías y pertenecientes a diferentes medios de comunicación. Se reflexionó sobre el quehacer, o el abandono, de los medios de comunicación en favor de la convivencia.
- Marzo-Urnieta: Mesa redonda sobre "Xabier Lete" cantautor y poeta vasco que en su día definió a ETA como la organización que "avinagró por completo mi existencia". Decía Xabier Lete: Utopia, por definición, es el territorio que no se encuentra en ningún lugar, y, casi siempre, sirve de coartada para realizar demasías. No, yo no necesito grandes sueños, no quiero vivir en la mentira. Que me propongan reformas difíciles pero factibles, que puedan mejorar la vida de las personas. Que nadie, en nombre del jardín

del paraíso del futuro, aplaste una sola flor que se encuentra en cualquier esquina de la calle,

- Marzo-Lasarte: Proyección del documental "Bakerantzta, al final del túnel" según una idea de Elías Querejeta y basado en testimonios de miembros de ETA, de víctimas de ETA y del GAL y de un profesor de universidad. Documental que quiere buscar una salida al túnel que ha supuesto la existencia de ETA y su violencia.

Formación

- Julio. Presentación de la iniciativa MemoriaLAB. Experiencias en diversos pueblos de Vizcaya.

Se busca habilitar escenarios en la sociedad vasca que permitan reflexionar acerca de los efectos de la violencia, en los que los participantes comparten experiencias de vida sobre el impacto de la violencia política y la vulneración de los derechos humanos.

- Septiembre. Lenguaje y sentidos compartidos, recursos del contexto cultural al servicio de la convivencia. A cargo de un miembro de la plataforma y a la vez miembro del grupo del MPpU de Euskadi.
- Octubre. Presentación, y posterior discusión, de diversas experiencias locales sobre la convivencia.

Afrontar las huellas visibles e invisibles de la violencia que han sedimentado en las comunidades locales. La convivencia no se ciñe a las condenas de las vulneraciones de los derechos humanos o a la reparación de las víctimas, hay que abordar la cuestión de las relaciones. Hablar de convivencia es avanzar en convivencia. Se busca construir

capacidad de movilización cívica por la convivencia y desmontar la dialéctica amigo-enemigo en las vecindades y en los pueblos.

También este mes: Memoria social y resiliencia; el caso de Hernani. A cargo de un miembro de la plataforma y a la vez del MPpU.

Reflexión acerca de:

- Las ideas sociales son recuerdos de la sociedad

-¿la sociedad vasca consentido la violencia? ¿Somos una sociedad moralmente "enferma"? De admitir que la realidad social vasca está marcada por un envilecimiento moral, es muy posible que no nos quede más remedio que asumir que todos somos culpables y que aceptemos renunciar a recordar lo ocurrido y que no quede huella del pasado en nuestro sistema de ideas.

-Sin embargo, hay fundamento para afirmar que hemos sostenido una actitud resiliente ante las violencias, evitando, evitando colaborar en la reproducción de las mismas.

- Noviembre. Lecturas fílmicas del pasado. Examen de las narrativas de la violencia en Euskadi reproducidas en productos audiovisuales. Definición y proyección de un montaje basado en 5 películas (Yoyes, Bakerantzta, El Reencuentro, Asier eta Biok, Reconciliación). A cargo de dos miembros de la plataforma y a la vez del MPpU

También este mes del 2015, volvimos a repetir la convocatoria en el día de la Memoria, con respuesta parecida o algo mayor y la asistencia de las dos víctimas.

En estos momentos nos encontramos con el curso de formación de 2016 ya en marcha, aunque algunos ponentes todavía están por cerrar (no así los temas). Esto es lo que tenemos preparado y pensamos desarrollar a lo largo de este curso:

1.- El relato sobre la violencia. Memoria y/o historia. Marzo 2016, Lasarte_Oria

Reflexión acerca de si el relato hay que hacerlo desde la memoria o de la historia, o tiene ser inclusiva. A cargo de X. Minguez, socio-psicólogo e I. Lizarralde, historiador.

2.- Justicia para la convivencia: Transicional y Restaurativa.

Una reflexión acerca de una justicia transicional y restaurativa donde se incluya la memoria de lo ocurrido y la reparación a las víctimas de la violencia. A cargo de José Luis Cuesta, Director Instituto Vasco de Criminología y Presidente del Consejo Vasco de Participación de las víctimas del terrorismo. En Hernani

3.- La evolución de la Literatura Vasca frente a la violencia

Una reflexión acerca de la poca presencia de la visión de las víctimas de la violencia en la literatura vasca en comparación de otras visiones. A cargo de un poeta, Pello Otxoteko, y de un escritor euskaldun.

En Urnieta

4.- Medios de comunicación y convivencia

Una investigación sobre el tratamiento que ofrecen los medios de comunicación vascos a la convivencia. A cargo de un profesor de Universidad, Ion Muñoa . En Astigarraga

5.-Arte, creación moral a favor de la convivencia

Reflexión sobre la importancia de los espacios artísticos como lugares de transmisión de la memoria. A cargo de Enrique Aierbe, editor, y de Gotzon Etxeberria, escultor. En Andoain

6.-"El valor de la autocrítica" Documental

Análisis del documental desde la perspectiva de sus personajes y su actitud ante la convivencia. En Lasarte-Oria

7.- Convivencia, violencia y legitimidad

Los desarmes necesarios para que podamos vivir juntos. En Lasarte-Oria

8.- Modelos propios a imitar. I

La unión entre todos y la paz social, para reconstruir la convivencia: Ahora es tiempo de rectificar y de remover del fondo de las conciencias el deber que a todo vasco impone la hora presente. Ahora es tiempo para la cooperación personal y económica, no luego... No nos anima ningún espíritu de odio ni de venganza. Antes bien estamos determinados a cerrar definitivamente este trágico periodo fratricida estableciendo la paz social con una conducta que sea diametralmente opuesta a la de nuestros adversarios. Palabras del Lehendakari Agirre pronunciadas en 1945 y que pueden trasladarse al día de hoy. A cargo del vicedecano de la Universidad de Deusto Joxan Rodriguez (Historiador). En Andoain

9.-Modelos propios II

Arizmendiarreta y el trabajo en común, haciendo frente a la división política: Entre nosotros han de convivir y complementarse los conservadores y los progresistas, los reformistas y los revolucionarios, el reposo y la inquietud, la paz y la lucha, la aglutinación de fuerzas dispares... que para unos pudiera ser explosiva para nosotros debe ser caudal aprovechable. Decía este fundador del movimiento de las cooperativas allá por mediados de los años cincuenta.

Reflexión sobre auto-responsabilidad, trabajo y trabajo en común, las claves de la convivencia. En Astigarraga.

Los tres últimos temas a tratar van a desarrollarse en eso que hemos decidido denominarlo como el

Tormento. Diversos tipos de tormento que ha sufrido la sociedad vasca en este periodo tan trágico.

10.-A favor de una memoria global del tormento: I: Tortura y malos tratos

11.-A favor de una memoria global del tormento: II: la socialización del sufrimiento, violencia de persecución.

A cargo de Fabian Laespada, miembro del extinguido movimiento Gesto por La Paz.

12.-A favor de una memoria global del tormento: III: las víctimas silenciosas del impuesto revolucionario.

Un análisis y una reflexión de aquellas personas, y sus familias, que vivieron y siguen viviendo la situación de haber sido objeto del denominado impuesto

revolucionario, tanto si se negaron a abonarlo como si lo hicieron.

Temas de gran actualidad que esperemos nos iluminen y nos ayuden en nuestro recorrido en favor de la convivencia en nuestros pueblos.

En resumen, esto es lo que significa e impulsa la plataforma, la iniciativa Elkarbizi, en la que tomamos parte activa los miembros del MPPU de Euskadi que vivimos en esa comarca.

Para ello, siendo el objetivo primordial la convivencia, la iniciativa Elkarbizi defenderá los derechos humanos de todas las personas, la justicia, la verdad, la memoria y la PAZ, utilizando siempre el diálogo, la fraternidad y la búsqueda del acuerdo.

Une pédagogie entrepreneuriale et inclusive

Marie-Pierre Bidal

Psychologue clinicienne, Enseignante-formatrice Paris-France

Cet exposé propose de présenter les grands axes de mon travail de thèse. Cette étude théorico-pragmatique, inscrite dans un dispositif de recherche-action (classe inclusive et entrepreneuriale), a pour objectif d'optimiser la qualité des conditions d'apprentissage, par sa contribution aux mutations pédagogiques du système éducatif, sous l'éclairage des neurosciences. Si l'on considère l'importance centrale de la mission éducative des enseignants qui, par leurs stratégies didactiques, vont influencer sur la manière de penser des élèves, l'ajustement perpétuel des pratiques pédagogiques aux modalités neurocognitives particulières des élèves est une condition incontournable de bienveillance.

Cette souplesse adaptative aux besoins spécifiques de l'apprenant s'articule à un pivot. Cet axe, autour duquel les accommodations réciproques enseignants-enseignés pourront se réaliser, c'est le cerveau ou plus précisément la connaissance mutuelle de son fonctionnement en contexte d'apprentissage.

- D'une part, l'élève doit pouvoir comprendre comment il procède: ce que la tâche cherche à mettre en éveil cérébral et ce qui fait obstacle lors de ses résolutions. Ce, dans le but de mieux se connaître et d'éclairer l'enseignant sur sa difficulté (entretien d'explicitation, Vermersch).
- D'autre part, l'enseignant a également besoin de connaître l'élève et se connaître au mieux sur le plan psycho-cognitif. Il doit être en mesure de modifier ce qu'il propose en recueillant les informations feedback: une dynamique de co-

régulation des processus d'apprentissage et d'analyse réflexive des pratiques (nécessitant une bonne connaissance de ses propres modalités psychocognitives). Cette connaissance du fonctionnement cérébral contribue à une représentation psychique (identitaire), cognitive (comprendre,

- savoir), conative (motivation, implication) des processus neurocognitifs engagés dans les tâches d'apprentissage. Il s'agit au-delà des métacognitions de Méta-Neuro-Psycho-Cognition afin que la conscientisation de sa propre activité d'apprentissage s'inscrive dans un contexte réflexif de savoir sur soi. Ces MNPC englobent toutes les fonctionnalités cognitives d'appréhension et d'adaptation à la réalité.

Au plan des modalités de fonctionnement, *apprendre à s'apprendre* est une étape fondatrice de l'élaboration du savoir, donc de l'apprentissage.

La mission de l'enseignant se déplace alors de la transmission des savoirs disciplinaires à l'accompagnement de l'élève dans le maniement de ses connaissances subjectives (le soi apprenant) et objectives (le monde à apprendre). Le savoir externalisé, désincarné de son maître, lui permet de ne plus occuper la place de *détenteur du savoir* mais celle de *accompagnant*. Il accompagne l'élève sur les sentiers épistémiques et se laisse aussi guider par l'élève sur les voies singulières de son fonctionnement pour apprendre.

La différenciation psycho-cognitive ajustée à quelques élèves ouvre des

possibilités créatives d'apprentissages adaptées pour TOUS. Ces perspectives, par leur caractère de nouveauté, remobilisent enseignant et enseignés réciproquement engagés dans un projet de réussite mutualisé et impliqué (K.Lewin).

L'expérimentation du dispositif au sein d'une classe inclusive (par l'association

Résodys et le Dr Habib, neuro-pédiatre) permettra d'affiner mes hypothèses concernant la tiercité des processus intersubjectifs. Une double triangulation des savoirs: les processus réflexifs *Soi à soi* en situation didactique, *Soi à l'Autre* dans la compréhension des modalités de fonctionnement, *Soi à l'objet épistémique*.

Educação interdisciplinar e inclusão do trabalhador para o desenvolvimento social local: estudos de caso no Brasil

Diana Amado de Menezes

Instituto Federal de educação, Ciência, tecnologia de Sergipe (IFS)
Itabania-Seripe-Brasil

INTRODUÇÃO

No Brasil, pesquisas nas áreas da educação interdisciplinar e inclusão do trabalhador almejam desenvolvimento social local; sendo esta a finalidade da investigação. Portanto, usando a metodologia comparativa de dois estudos de casos em regiões diferenciadas, buscar-se-á ferramentas para um novo estudo de caso numa terceira comunidade, sediada em localidade periférica na cidade de Itabaiana/Sergipe – região Nordeste do país.

O primeiro caso ocorreu, também, numa comunidade carente do Nordeste, e o outro caso, em região desenvolvida do Sudeste. A partir daí, constatou-se "uma abordagem de aprendizagem dialógica" (Freire, 2003) e humanista à educação, cuja inclusão está sendo estudada como matéria-prima para ação transformadora (Agenda Educação 2030).



Mata Escura – Salvador/BA (2005-2008)

QT&V – Quissamã/RJ (2011-2014)

Apesar da amplitude que é tratar o tema Desenvolvimento Social Local (DSL), foi possível analisar uma experiência inovadora em região periférica no bairro da Mata Escura, cuja metrópole Salvador-Bahia pertence ao Nordeste do país. Entre o período de 2005-2008, pela Universidade Salvador (UNIFACS), com investimentos oriundos da iniciativa privada, quando o Programa de Mestrado em Análise Regional implantou o Laboratório de

Desenvolvimento de Tecnologias Sociais (LTECS).

Pautado em dimensão analítica, o estudo contemplou aspectos sociais da vida daquela localidade, situada em meio à vegetação de Mata Atlântica, com grande contingente de afrodescendentes e antigos terreiros de candomblé (oriundos de quilombos), identificando a ação de atores locais com práticas transformadoras no espaço e abordando caminhos para o desenvolvimento local por meio da

educação e inclusão, que visasse trabalho e empregabilidade ao cidadão.

Desde a criação do LTECS em 2005, um canal foi aberto para a atuação da universidade junto à população, realizando pesquisas e intervenções baseadas no desenvolvimento comunitário. Isso, dentre outras bonificações, gerou o Prêmio Bahia Ambiental em 2005, para o laboratório, concedido pela Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos na categoria ideia sustentável.

A Mata Escura pertence a uma das metrópoles brasileiras que vem enfrentando, como as demais, graves problemas. Segmentada por classes e degradada sócio espacialmente, a sua periferia é popularizada por favelas, cujas comunidades sobrevivem numa linha limite de pobreza, imperando desigualdades sociais nunca vistas.

Segundo Gentili (1996), o aumento dessas desigualdades levou a um processo de exclusão social, digital, educacional, observado ao longo dos anos e com aumento da pobreza, conduziu a comunidade para um processo excludente em que se dividem e discriminam as classes. Trata-se de dois circuitos: o superior e o inferior, constituindo os espaços urbanos nas regiões subdesenvolvidas (MILTON SANTOS, 1979).

Essa área, no passado, foi palco dos escravos africanos que se escondiam nos quilombos criados dentro da "mata escura", sendo esta a origem do nome do bairro formado por descendentes negros, que vivencia todos os tipos de exclusão e pobreza. Porém, possuem mais um agravante além das desigualdades sociais: ela é sede do espaço de reclusão da capital baiana – a Penitenciária Lemos de Brito - existindo uma associação entre a imagem da população carcerária e o bairro.

A prisão serve como referência, impondo à comunidade uma identidade com a marginalidade, aspecto este que diminui a autoestima

local, atrelado ao alto índice de violência. Por tudo isso, foi interrogado se essa experiência contribuiu com melhoria no nível da educação e inclusão, visando desenvolvimento da localidade.

Por sua vez, a segunda experiência no município de Quissamã-Rio de Janeiro, pertencente a região Sudeste, no período de 2011-2014, buscou na educação interdisciplinar uma estratégia de desenvolvimento humano e inserção social; cujo estudo de caso nasceu do projeto *Qualificar, Trabalhar & Vencer* como parcerias entre esferas do governo - Instituto Federal Fluminense com o Programa Novos Talentos da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) - e prefeitura municipal.

No viés extensionista, uma comunidade externa (oriunda da escola pública estadual) foi incluída à educação técnica. No ensino, houve a configuração de uma proposta pedagógica diferenciada, envolvendo professor e aluno do nível básico a partir de uma dimensão plural e interdisciplinar à formação do "indivíduo trabalhador". Finalmente, fomentou a pesquisa no intuito de melhorar a qualidade da educação numa sociedade globalizada e que emerge em redes de desigualdades sociais.

Esse "paper" visa descrever comparativamente esses dois estudos de casos, já realizados em diferentes regiões do país e propor melhorias para um terceiro caso comunitário em localidade periférica de São Cristóvão, vulgarmente chamada de "invasão", situada na cidade de Itabaiana – Sergipe – Brasil; cuja pesquisa foi iniciada (informalmente) desde 2014 e, neste local, sediará o campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), a partir de 2017.

As competências e habilidades, exigidas pelo mercado de trabalho, e oferecidas aos estudantes, no Brasil pelas esferas público-privada, estão

funcionando numa sociedade cada vez mais complexa. Uma vez que, os objetivos educacionais, para essas novas décadas, devem corresponder às exigências do mercado de trabalho. O tipo de sociedade que o mundo pretende construir e o papel da educação, diante desses contextos, visando-se um desenvolvimento, de fato, deve promover difusão e inclusão solidária, como elemento crucial à educação.

Marco teórico

Afinal, o que é Desenvolvimento Social Local – DSL e como alcançá-lo?

O termo desenvolvimento tem sido utilizado para designar crescimento econômico, bastando-se envolver mudanças estruturais na transição da comunidade, antes com bases de produção mais arcaicas, para um estágio mais evoluído. Porém, atualmente o que reavaliam é que desenvolvimento e crescimento não são sinônimos.

Alguns teóricos criticam a postura que identifica desenvolvimento apenas como o crescimento das riquezas da região. A crítica advém de não considerar, dentre outros fatores, o bem-estar coletivo e a melhoria na distribuição social da renda. Por exemplo: uma comunidade não será desenvolvida somente pelo fato de comercializar seus produtos; mas sim, por trabalhar em paralelo aos fatores econômicos, políticos, culturais, ambientais e, principalmente, sociais - a ponto de sua população possuir algum índice de desenvolvimento humano (IDH), tendo emprego, lazer, saúde, educação, enfim, tendo uma qualidade de vida razoável.

Para se alcançar o desenvolvimento, é necessário investir na “educação inclusiva”. Por isso, nesse marco teórico, é essencial trazer definições dos conceitos de educação e inclusão do trabalho, para uma maior compreensão a partir da perspectiva local.

“Existe um novo modo de promover o desenvolvimento, através do surgimento de comunidades mais sustentáveis, capazes de suprir suas necessidades imediatas, descobrir ou despertar suas vocações locais e desenvolver suas potencialidades específicas, fomentando o intercâmbio externo e aproveitando suas vantagens locais”. (FRANCO, 2002)

A visão de Franco (2002) corrobora com a missão da educação inclusiva, que preconiza “Desenvolver uma metodologia de intervenção participativa, através da discussão com a comunidade sobre os seus problemas, formas de resolvê-los, definição de projetos prioritários, com o fim de elaborar melhoria na qualidade de vida da população e organizar numa Agência de Desenvolvimento local à gestão de todo o processo de intervenção”.

Para fomentar o desenvolvimento, dois tipos de capitais são utilizados: o humano e o social. Esses capitais envolvem elementos como: Empreendedorismo, Cooperação, Rede social e Participação cidadã – o que gera o nível de Democracia existente na comunidade. No estudo de caso realizado no Nordeste (Mata Escura-Salvador-Bahia), o LTECS usou o conceito de Rede de Tecnologia Social³; observando-se, também, que a pesquisa aprofundou o tema sobre Educação não-formal inclusiva.

³ Rede de Tecnologia Social (RTS, 2008) é definida como uma metodologia sistematizada para uso em qualquer lugar do território, tendo o propósito de estimular a adoção de tecnologias sociais como Políticas Públicas e a apropriação pelas comunidades-alvo para o auto monitoramento de seu uso e reaplicação.

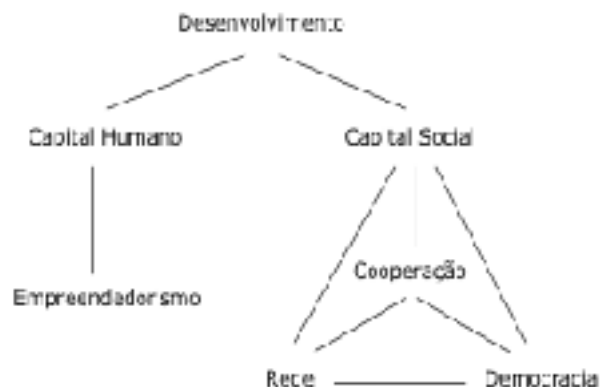


Figura 01 – Construção do Desenvolvimento. Fonte: Franco, 2002.

Por sua vez, o conceito de “educação não-formal” não é uma metodologia pronta e engessada à implantação do processo de DSL; visto que, são requeridos esforços de construção junto à formação dos atores, às parcerias e à combinação das formas organizacionais (fóruns, agências, conselhos, dentre outros). Tanto educação não-formal quanto à inclusão, disponibilizam conhecimentos e pactuam ações estratégicas à população beneficiária; pois precisam de uma rede de fraternidade para alcançar desenvolvimento.

A educação não-formal, conforme Maria da Glória Gohn (2006), objetiva a prática da solidariedade, descentralização, acessibilidade plural, heterogeneidade de diferentes pontos de vista e contínuo aperfeiçoamento de suas concepções, enquanto busca empoderamento da comunidade, diálogo e articulação dos diversos atores (MILANI, 2003). Ou seja, o processo educativo está atrelado a geração da inclusão para o ato laboral.

Assim, DSL poderá ser resultante dos conceitos a seguir - a comunidade, praticante de uma educação, cria redes de tecnologias sociais e aumenta o seu processo de inclusão.

Portanto, é necessário analisar o desenvolvimento como algo a mais ou como uma força de mudança social que se manifesta em crescente mobilização da comunidade e, por consequência, essa força se projeta ativando fatores potenciais da localidade.

Para que serve a Educação Interdisciplinar à Inclusão do trabalhador? Essa questão exige conceituar a “educação” como um processo de transmissão cultural, diferente em cada situação histórica, pelo qual a personalidade humana se desenvolve; por sua vez, com integração em campos relacionais, cada vez mais complexos, gerando-se uma interdisciplinaridade entre as várias áreas do conhecimento.

Essa educação interdisciplinar é essencial à inclusão do trabalho humano; visto que, inclusão é um processo de integração, aceitação mútua, o que tende a não reduzir, mas ampliar os horizontes. Historicamente, a terminologia *inclusão* foi introduzido no campo educativo e no discurso das ciências políticas sociais desde os anos 60. Nos últimos 30 anos, esse termo tem sido usado como representante de um pensamento teórico e operacional. Já nos anos 70, a palavra mais usada foi

inserção, e, no final dos anos 80, passou a ser conhecida como sinônimo de *integração*.

Por sua vez, nem sempre o termo trabalho foi usado de forma positiva. Advindo do latim *tripalium*, termo formado pela junção dos elementos *tri*, que significa "três", e *palum*, que quer dizer "madeira". *Tripalium* era o nome de um instrumento do tempo do Império Romano formado por três estacas que serviam para imobilizar o cavalo enquanto ele recebia as ferraduras. Três estacas de madeira bastante afiadas, que era comum na região Europeia para uso de tortura. Têm-se o significado também para designar *labor*, antes de mais nada, significava apenas fadiga advinda do trabalho. Com o tempo, a parte passou a representar o todo. Em sentido figurado, era usado para doença, desgraça e dor. Desse modo, originalmente, trabalhar significava ser *torturado*. No sentido original, os escravos e os pobres, que não podiam pagar os impostos, eram os que mais sofriam.

A ideia de trabalhar, além de dar entendimento ao ser torturado, passou também às atividades físicas produtivas pelos trabalhadores. A partir de então, o termo passou para o francês *travailler*, que significa "sentir dor" ou "sofrer". O sentido da palavra passou a significar *fazer uma atividade exaustiva* ou *fazer uma atividade difícil, dura*.

Em grego, a palavra mais próxima de trabalho era *pónos*, significando *pena, sofrimento, fadiga*. Em japonês, *arubaito* se referia apenas a trabalho temporário. Mais tarde, os *dekasseguis*, ou estrangeiros que foram trabalhar lá, associaram a palavra a três K: *kitsui* (penoso), *kitanai* (sujo) e *kiken* (perigoso). Em alemão, o vocábulo é *arbeit*, que tem relação com um antigo verbo germânico - designava as pesadas atividades físicas que as crianças órfãs tinham de fazer para sobreviver.

Só no século XIV, começou a ter o sentido genérico: *aplicação das forças*

e faculdades (talentos, habilidades) humanas para alcançar um determinado fim. Com a especialização das atividades humanas, imposta pela evolução cultural da humanidade e pela Revolução Industrial, a palavra trabalho tem hoje uma série de diferentes significados. O trabalho transforma a natureza para obter sustento e bem-estar, criando entre as pessoas uma relação social importante à sua sobrevivência como pessoa e como colaborador.

O trabalho deixou de ter conotações pejorativas e passou a significar uma atividade útil e positiva, sendo que deve existir para ajudar, atender, auxiliar, socorrer, orientar, produzir, criar e não somente com a intenção de promoção pessoal. É a dignidade do trabalho que transforma e dá mais valia às coisas, enobrecendo e dignificando a própria pessoa que trabalha em prol de construir ou realizar um serviço para atender uma necessidade humana.

O mundo vive a era do conhecimento, adquirindo muitas informações. Dentro deste contexto, há uma fonte principal - os próprios trabalhadores. É impossível transformar todo o conhecimento em documentos. Uma solução é incentivar ao máximo o compartilhamento de informações entre os colaboradores e valorizá-los.

Essa valorização respeita o direito de cidadania dos envolvidos na vida social num dado contexto e proporciona oportunidades para os cidadãos, apesar das diversidades e diferenças. Esperam, por meio da Agenda 2030, garantir uma educação inclusiva de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem para todos.

No estudo de caso realizado no Sudeste (Quissamã-Rio de Janeiro), foi analisado o conceito de educação interdisciplinar inclusiva do trabalhador com intuito de alcançar desenvolvimento humano e local.

"Educação para o desenvolvimento e estilos de vida sustentável, direitos humanos, igualdade de gênero, a promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e o contributo da cultura para o desenvolvimento sustentável". (Agenda 2030)

A inclusão não é um problema que só converge com igualdade ou justiça. A inclusão é um discurso que leva seu sentido mais amplo, quando "somos capazes de reconhecer o dever de fraternidade". Pode-se construir uma cidadania verdadeiramente global se levarem em conta todos, a partir da perspectiva da fraternidade. "O mundo não pode avançar com uma educação seletiva" (Papa Francisco)

Por tudo o que foi descrito antes, avaliam a inclusão do trabalhador mediante uma educação interdisciplinar ou multicultural; ou seja, abordam a *inclusão educacional* a partir das perspectivas de fraternidade e solidariedade, contanto que promovam a abertura de um diálogo original. Esses são os *campos de inclusão e espaços de fraternidade*.

Metodologia e resultados

No estudo de caso realizado no Nordeste (Salvador-Bahia), a metodologia levantou alguns indicadores sociais qualitativos usados para medir o efeito do trabalho realizado pelo LTECS na comunidade da Mata Escura. Cada localidade impõe seus próprios indicadores e o trabalho de apuração é difícil.

Sob esse enfoque, é importante ressaltar que a elaboração de indicadores deve levar em conta às diversas realidades existentes, bem como as dinâmicas e culturas locais; visto que, ao se apontar indicadores, podem errar na uniformização das realidades e ambientes analisados, pois em torno de cada indicador existem configurações e interpretações diferenciadas dos mundos sociais.

Conforme Jannuzzi (2001), um indicador precisa satisfazer as seguintes condições: ser compreensível, compatível com o processo de coleta de dados, preciso quanto à interpretação do resultado, oferecer subsídio para o processo decisório. Por isso, os indicadores são importantes (não somente para medir ou acompanhar os avanços – eficiência, eficácia, efetividade, efeito das ações sociais e das políticas públicas); mas também deve estimular o debate, a informação para o corpo técnico e, no seu próprio processo de elaboração, deve ser um mecanismo transformador das relações existentes.

Durante a verificação em campo sobre a educação e participação comunitária, a pesquisa construiu alguns indicadores:

1. Nível de participação da comunidade na gestão do LTECS.
2. Nível de capacitação da comunidade para gerir suas demandas.
3. Nível de diagnóstico, planejamento, monitoramento e avaliação das demandas.
4. Nível da articulação destas demandas com órgãos e programas.
5. Nível de auxílio do LTECS no fortalecimento da sociedade civil.

No segundo estudo de caso realizado no Sudeste (Quissamã-Rio de Janeiro), a metodologia interdisciplinar era voltada à "Qualificar, Trabalhar e Vencer (QT&V)", cujo ideário auxiliou na implantação de oficinas de Formação Inicial Continuada (FIC) voltadas para o curso na área de Marcenaria; objetivou duas frentes de ações – uma, voltada à capacitação teórica e prática desses alunos do ensino básico, e a outra, profissionalizando-os para o empreendedorismo (individual) que fosse capaz de impulsioná-los ao primeiro trabalho.

Um grupo de pesquisadores, sediados no IF Fluminense, propôs formação

para jovens adultos (EJA) a partir do uso de um laboratório escola de marcenaria (cedido pela prefeitura municipal de Quissamã) e utilizou a verba da CAPES (com o programa Novos Talentos) para compra de material de consumo.

Almejavam ampliar as possibilidades de uma formação criativa e inovadora com resultados positivos, tanto à educação básica quanto para o grupo proponente, a sua ligação com o *tripé* pesquisa, ensino e extensão; e a possibilidade de junção cooperativa e parceira das esferas municipal, estadual e federal.

O aluno pôde se especializar na atividade de marcenaria e contou com a seguinte perspectiva: para que se tornasse um profissional, na área técnica, precisou se capacitar teoricamente em informática, matemática, empreendedorismo, desenho técnico, mecânica, segurança do trabalho e meio ambiente, história mobiliar, além de aulas práticas. Esse projeto, paralelamente, objetivou não apenas a qualificação da mão de obra, mas a emancipação do indivíduo à geração de emprego e renda, inserindo mulheres (gênero), promovendo igualdade racial (principalmente à comunidade afrodescendente, quilombola e aos imigrantes oriundos do campo) ou outros povos de comunidades tradicionais.

A partir desse momento, os subprojetos embasaram a interdisciplinaridade; ou seja, nenhuma disciplina se sobrepunha a outra, pois todas eram essenciais à elaboração de uma educação inclusiva. Já com demarcação da necessidade de capacitação da comunidade, uniram-se cinco subprojetos com aderência à área técnica da marcenaria.

1ª) CONSTRUÇÃO com Mecânica & Desenho



Figura 02 – Alunos no subprojeto Construção (disciplinas de Desenho técnico e Mecânica). Fonte: Foto pertencente ao arquivo do projeto QT&V – Quissamã – RJ – BR (2011).

Um profissional, nessa área, deve ter criatividade e saber projetar um móvel ou objeto para ter condições de atender as necessidades do seu cliente. As disciplinas de Matemática, Empreendedorismo e Informática foram ministradas em conjunto com Mecânica e Desenho técnico a fim de habilitar cada aluno a melhor compreensão desse “todo sistêmico”, tendo visão espacial e mecânica do projeto a ser elaborado à sua atividade/negócio.



Figura 03 – Alunos produziram sua caixa de Marcenaria. Fonte: Foto pertencente ao arquivo do projeto QT&V – Quissamã – RJ – BR (2011).

Para projetar os móveis e peças, receberam um “kit” de desenho (esquadro, compasso, transferidor,

escalímetro, borracha, lapiseiras e grafites), a fim de iniciarem as suas atividades técnicas; assim como, cada aluno produziu a sua própria caixa de ferramentas (em madeira) e receberam outro “kit” de marcenaria - com esquadros de 10” (madeira), trenas, metro articulado, formão de 1/4”, 3/8”, 1/2” e 3/4”, lápis de marceneiro, plaina nº4.

2ª) EMPREENDEDORISMO

O jovem necessita suscitar o seu espírito empreendedor, não apenas com o intuito de abrir seu próprio negócio, mas com o objetivo de se tornar um ser humano mais autônomo, com o comportamento persistente, ousado, com iniciativa para aprimorar seus conhecimentos e possuir maior empregabilidade no mercado de trabalho.

Segundo Dornelas (2001), “O empreendedor é aquele que faz acontecer, antecipa-se aos fatos e tem uma visão futura da organização; é alguém que sonha e tenta transformar o seu sonho em realidade”.

Por isso, em alguns meses, “ensinar” empreendedorismo não foi tarefa fácil, até pelo fato de requerer uma formação com exigência de maturidade profissional. Os alunos do curso de Marcenaria estavam na faixa entre 16 a 24 anos, ainda em formação no nível médio e, na maioria dos casos, até aquele momento, nunca haviam tido o seu primeiro emprego. Aprenderam a elaborar um plano de negócios e começaram a pensar em seus projetos de trabalho.



Figura 04 - Alunos com “Jaleco” verde de trabalho e com as professoras de Desenho técnico e Empreendedorismo. Fonte: Foto pertencente ao arquivo do projeto QT&V – Quissamã – RJ – BR (2012).

Durante o curso, tiveram o desafio de participar da Feira de Exposição Agropecuária de Quissamã e apresentaram um produto palpável; elaboraram e doaram uma mesa para refeição dos alunos do IF Fluminense. Nessa experiência, aprimoraram o papel social do projeto, no qual eles eram beneficiados com a educação inclusiva e, ao mesmo tempo, treinavam a fraternidade coletiva, ajudando na contribuição à melhoria das condições da própria comunidade, na qual estavam inseridos.



Figura 05 – Alunos fabricando a mesa de madeira para doação ao IFF. Fonte: Foto pertencente ao arquivo do projeto QT&V – Quissamã – RJ – BR (2011).

A sistemática de avaliação foi processual (em cada aula) nos aspectos relativos à: frequência, compromisso, participação, responsabilidade. Após a implantação da parte teórica das aulas, os jovens foram convidados a “amadurecer para empreender” algum produto/serviço/negócio e o resultado foi à exposição na Feira do Jovem Empreendedor, organizados pelos alunos, e concluindo esse estudo de caso QT&V.

3ª) EXATAS com Informática & Matemática

Durante o planejamento do subprojeto Exata, ficou combinado quais conhecimentos e habilidades deveriam

ser desenvolvidos nos alunos, de forma que pudessem ser potencializados com uso de software. Todos os programas, usados na aula, foram livres, por um direcionamento do Instituto Fluminense e do Governo Federal, o uso desses aplicativos permitiu que, no futuro, esse ex-aluno usasse o programa sem custo na sua provável empresa ou trabalho. Na disciplina de Matemática – noções de matemática financeira, focando no estudo da porcentagem e juros simples/compostos, a Informática passou a trabalhar habilidades como planilhas eletrônicas e softwares de controle de gastos, utilizando os conhecimentos aprendidos na Matemática.

Posteriormente, as disciplinas se integralizaram com competências de outros subprojetos. Desenho e Matemática possibilitaram que, cada aluno, fortalecesse sua noção espacial (principalmente por meio da geometria), enquanto a Informática mostrou como criar desenhos em 3D para fazer *Mock-ups* (protótipos) para apresentar aos seus futuros clientes.

4º)SMS com Segurança/Saúde & Meio Ambiente

Esse subprojeto foi dividido em duas disciplinas: SS (segurança e saúde) do trabalhador; além da disciplina de conscientização sobre o Meio ambiente.



Figura 06 - Alunos na marcenaria escola. Todos com Equipamentos de Proteção Individual (EPI). Fonte: Foto pertencente ao arquivo do projeto QT&V – Quissamã – RJ – BR (2011).

O capacete, as luvas, os óculos e as máscaras ante pó passaram a constituir, com naturalidade, em elementos essenciais no processo produtivo. Para os alunos, ficou valendo, a máxima – “mais vale prevenir do que remediar” e que, como artesãos, suas mãos são a mais importante das ferramentas.

Por sua vez, a oficina de Meio ambiente foi organizada de forma a trazer discussões atuais e aproximá-los as questões mais relevantes: Resíduos da indústria moveleira (reaproveitamento de resíduos e possibilidades de ganhos em materiais já custeados, descarte de resíduos e implicações com o meio ambiente); Análise do ciclo de vida dos produtos versou sobre a importância do conhecimento dos processos de produção dos móveis em relação aos gastos de energia e consumo de matérias primas e sua implicação com o meio ambiente (otimização da produção com redução de custos e a tendência do mercado de utilizar a certificação do produto ambientalmente correto); Uso da madeira legal foi abordado através da apresentação dos problemas ambientais na utilização de madeira de origem ilegal e seus impactos ambientais sem um plano de manejo adequado; Uso da madeira plástica como alternativa aos custos da madeira legal (versatilidade, possibilidade de reciclagem em 100% do resíduo, durabilidade e fácil manuseio).

Com isso, percebeu-se que o projeto foi composto de subprojetos multissetoriais e interdisciplinares, visando maior amplitude e impacto na formação pretendida. O curso de nível profissionalizante foi concedido à comunidade Quissamaense com escolaridade a partir do nono ano fundamental (vindos do ensino estadual), com uma educação inclusiva e continuada por meio de oficinas; que se transformaram em fatores determinantes para uma melhor

qualidade de vida dos cidadãos, auxiliando na geração de emprego, renda e qualificação.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Análises sobre o primeiro estudo de caso (MATA ESCURA-Salvador-Bahia-Brasil)

1) Contribuições do LTECS para o bairro da Mata Escura - Agência de Desenvolvimento da Mata Escura.

Esse é um dos resultados mais promissores do LTECS, juntamente com a rede social que foi formada. A missão do LTECS parecia intransponível, mas foi colocada em prática. Com as parcerias, fundamentais à sustentabilidade do laboratório e, nesse sentido, desenvolveu uma série de ações. Na Agenda 21, permitiu, respeitando as diversidades, a utilização em comunidades diferentes. Essa agenda foi instrumento utilizado nas discussões com a comunidade, o que fez descobrir novas lideranças, novas realidades, um banco de dados que se consolidou com informações sobre o bairro e, a partir daí, concretizou um tipo de gestão social que trabalhou com participação coletiva.

No caso da Mata Escura foi construído uma rede de solidariedade, através da instalação de parcerias com outras instituições e lideranças locais. Em 2007, existiram os fóruns para discussão social que reuniu quinze lideranças locais, dentre outras: Centro de Referência em Assistência Social, Escolas Municipais e Estaduais, Associação das Comunidades Paroquiais da Mata Escura e Calabetão, Associação das Empregadas Domésticas e dos Moradores da Mata Escura, além do LTECS.

2) Cooperativa Confecções, Estamparia e Acessórios da Mata Escura – Grife Flor da Mata.

Parceria do LTECS, juntamente com a Escola Estadual Márcia Mércia e o Banco do Brasil – por meio do crédito para aquisição das máquinas e aluguel do espaço, que implantou a oficina de costura para mães dos alunos, proporcionando o aprendizado de uma profissão e capacitando-as por meio de monitoria com estudantes de administração da universidade; a fim de fornecerem algum auxílio às atividades empresariais.

3) Fomento à pesquisa com alunos da escola pública – Bolsistas de Iniciação Científica Júnior (IC) do LTECS-FAPESB.

O LTECS contou com quinze bolsistas de iniciação científica júnior, que estavam cursando o segundo grau do ensino médio. Eles foram escolhidos por terem conceito acima da média na Escola Estadual. Um fato nos chamou a atenção, apesar de parecer “insignificante”: no histórico, referente a localização escolar, era “ao lado da Penitenciária Lemos de Brito”. Essa expressão incomodava os alunos, pois eles se sentiam marginalizados, com sua identidade e autoestima comprometidas. Eles pediram a direção da escola para mudar essa frase e foram atendidos. Isso demonstra o início de uma visão crítica sobre sua situação e do bairro – uma tomada de conscientização social.

Outro fato que chamou a atenção foi uma jovem, cuja profissão era empregada doméstica e que passou na seleção, tornando-se bolsista de iniciação científica júnior do LTECS, junto à Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESB). Certamente, esse foi um passo significativo na vida da jovem estudante.

4) Demandas e Formas de Participação Social na Comunidade.

Participar, na atuação do laboratório, é ter e ser parte do projeto, assim como, significa também desenvolver e partilhar uma visão de futuro, uma

visão de desenvolvimento comunitário. O LTECS acreditou no bairro, auxiliando no desenvolvimento humano e social dos indivíduos.

Essa visão de futuro está ligada ao resgate do sentimento de pertencimento da localidade para com a cultura do território da Mata Escura, às pessoas acreditarem que podem reconstruir suas vidas e que é necessário se organizar e se capacitar para que as mudanças possam acontecer. Nesse processo, a comunidade se torna empreendedora, ao invés de apenas demandante. Por isso, não existe assistencialismo no LTECS, mas sim, cooperativismo. A própria comunidade aponta os seus indicadores sociais de desenvolvimento local, a partir das suas demandas.

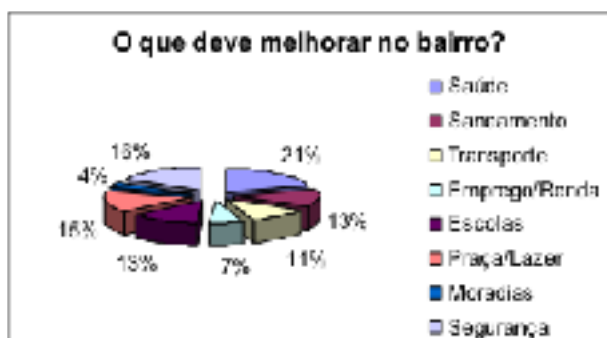


Figura 08 – Demandas da comunidade. Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, 2007.

Os entrevistados da pesquisa possuíam formação escolar predominante no ensino fundamental, ficando os extremos entre alfabetizados e nível superior:

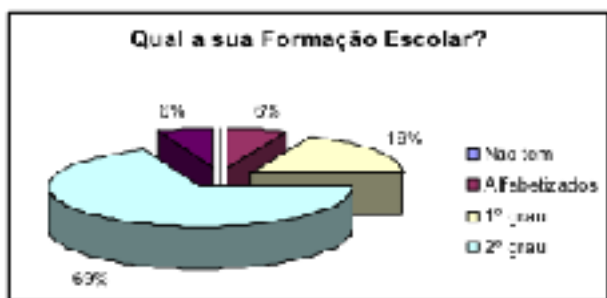


Figura 09 – Formação Escolar. Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, 2007.

Da parte da renda familiar, identificou uma média populacional sobrevivendo com dois a três salários mínimos. Observam que uma grande parcela vivia com menos de um salário mínimo (24%).

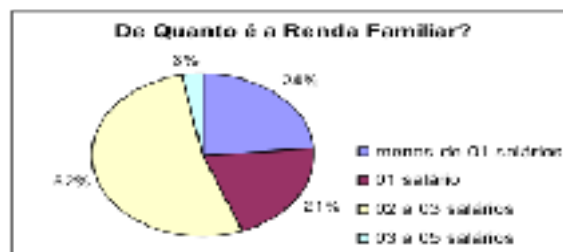


Figura 10 – Renda da Família. Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, 2007.

Todos os aspectos, descritos anteriormente e juntos, trazem uma melhora na qualidade de vida da população, o que denota marcas de um possível desenvolvimento social local. São elementos qualitativos compartilhados e expressos no cotidiano, que possuem difícil mensuração pelo seu teor valorativo.

Análises sobre o segundo estudo de caso (QT&V-Quissamã-Rio de Janeiro-Brasil)

Vale ressaltar que o caso QT&V, realizado em Quissamã, ficou entre os sessenta projetos contemplados em todo o território nacional para recebimento da verba do Programa Novos Talentos (CAPES). A equipe do projeto (coordenação, pedagoga e docentes) realizou dez encontros para ajustes, acompanhamentos, deliberações, dentre outros. Além das disciplinas teóricas, o projeto teve duzentos e quarenta horas destinadas às aulas práticas com o mestre de marcenaria, sendo que dezesseis horas foram destinadas a duas visitas técnicas em seis empresas ligadas à área – quatro

empresas na cidade de Campos dos Goytacazes.

Duas empresas foram visitadas na cidade de Niterói, uma ligada à marcenaria náutica e outra, ligada ao profissional que confecciona instrumento musical em madeira (*Luthier*).

Na última etapa, prepará-los para realizarem a Feira do Jovem Empreendedor. Os alunos foram convidados a conhecerem mais sobre Educação Inclusiva, voltada ao trabalho e aprenderam que deveriam redefinir parâmetros para uma pesquisa-ação participativa, sendo uma estratégia de intervenção para o empoderamento desses indivíduos na sua localidade.

Todo processo de amadurecimento é difícil. Começaram treze alunos, sendo que três desistiram porque começaram a trabalhar em empresas ou tinham necessidade de trabalhar (como autônomos) no horário do curso. Outros dois desistiram por não se adaptarem a área, sendo que oito alunos chegaram à conclusão do projeto. O encerramento dessa experiência foi visto no momento da Feira, quando as atividades foram encerradas. Momento *ápice* para que todas as disciplinas estivessem justapostas e nenhuma fosse mais importante do que a outra, pois todas tiveram a sua essencialidade no processo da educação interdisciplinar. Isso celebrou, em cada participante, uma inclusão ao trabalho; quando se conheceram, criaram, executaram o seu próprio projeto, além de compreenderem que poderiam trilhar vários caminhos quanto as suas vocações; sendo empregado (tendo que ter empregabilidade no mercado) ou sendo dono do seu próprio negócio.

Conclusões

As questões analisadas, nessa investigação, são desafios. Não dá

para contar apenas com esforço de alguns pesquisadores bem-intencionados ou de poucas lideranças locais da sociedade civil; visto que, construir um desenvolvimento comunitário é uma prática que se pauta num novo olhar em relação ao papel da educação inclusiva e da rede de tecnologia social, naquele território, para efetivar o aumento no seu DSL.

Não é mais possível permanecer no conformismo diante de locais dominados por antigos métodos clientelistas na ordem tradicional, em que nepotismo, favoritismo ou assistencialismo imperam. É preciso criatividade e ousadia, pois as inovações (advindas do trabalho social-piloto realizado pelo LTECS, na Mata Escura-Salvador/BA, e pelo projeto QT&V, Quissamã/RJ) ganham força e passam a ter hegemonia se a coletividade estiver organizada.

Projetos para o desenvolvimento de uma comunidade, como o realizado na Mata Escura, exigem uma preparação continuada, um aprendizado permanente, uma atividade de ação e reflexão. Não basta mais um programa ou plano de ação. É preciso reconhecer a importância desse trabalho no processo de construção de uma sociedade mais justa e fraterna. Isso demonstra a urgência que a academia tem em estender o conhecimento além dos seus muros e grades, pois a violência e a criminalidade aumentam em proporções assustadoras, os órgãos públicos perdem o controle sobre a situação e a sociedade civil assiste as cenas sem saber o que fazer.

Para se praticar projetos sociais, nesse viés, além das dificuldades encontradas na própria comunidade, existem outros entraves, tais como: a formação específica dos educadores a partir da definição de papéis e atividades, da definição clara das funções e objetivos a atingir, da sistematização das metodologias usadas no trabalho cotidiano, na construção do acompanhamento,

controle e elaboração dos instrumentos avaliativos, ou seja, os entraves estão em todo o processo sistêmico.

Os trabalhos, com o LTECS e com o QT&V, incitaram o aprendizado das diferenças, uma vez que, naquele espaço se aprendeu a conviver com os demais e se socializou o respeito mútuo. Existem participação e adaptação do grupo a diferentes culturas, reconhecimento dos indivíduos e do papel do outro na construção da identidade coletiva, além do compartilhar as condutas éticas e aceitáveis socialmente. Porém, ingrediente boa vontade vale muito mais do que qualquer outro recurso.

Por outro lado, as pesquisas ressaltam o cuidado que os projetos devem ter em perceber que processos prolongados - com intervenção e participação direta de instituição capacitadora externa (como são os casos universidade/instituto) - pode ser fator de dependência, e não, de sustentabilidade. Portanto, a temporalidade do estudo de caso no bairro depende, sobretudo, do empoderamento que já possa existir na localidade.

Por sua vez, as pesquisas criticaram o "modismo" - dentro da própria academia (principalmente como uma estratégia política) - em se propagar o empoderamento de comunidades carentes; quando, na realidade, o próprio capitalismo não admite que a periferia tenha poderes ou que a classe menos favorecida tenha acesso ao diálogo, à articulação e ampliação do protagonismo social, sendo, *a priori*, considerado como um tipo de discurso demagogo ou uma falácia.

As pesquisas constataram como efeito: comunicação com a comunidade foi adensada; houve envolvimento dos atores locais; fórum de DSL foi consolidado com participação direta para a constituição de novas dinâmicas; inclusão digital e social através das oficinas (Infocentro); formação de uma rede de empreendimento popular como alternativa de subsistência econômica

- a grife Flor da Mata; diálogo pluridisciplinar - equipe multidisciplinar, composta por várias especialidades: desenho técnico, mecânica, informática, segurança e meio ambiente, matemática, geógrafos, urbanistas, arquitetos, pedagogos, administradores, mestrandos e doutorandos em Análise Regional, e etc.

LTECS (Mata Escura-Salvador/BA) e o projeto QT&V (Quissamã/RJ) são iniciativas inovadora de Desenvolvimento Social Local (DSL), uma vez que, metodologias germinaram - tipo: educação não-formal inclusivas, rede de tecnologia social, reforço da identidade e autoestima local, experiências de cooperativa, associações e movimentos populares organizados. Posteriormente, o DSL poderá florescer em outras comunidades periféricas; pois as implicações dos resultados se relacionam aos princípios de adesão ao conceito de Tecnologias Sociais (TS), definindo-se como a compreensão de que "produtos, técnicas ou metodologias (reaplicáveis) podem ser desenvolvidos na interação com a comunidade e podem representar efetivas soluções de transformação social". (RTS, 2010). Por sua vez, ressaltam-se as quatro dimensões da Tecnologia Social, segundo o Sistema de Acompanhamento:

1ª dimensão - **Conhecimento, ciência e tecnologia** - a TS tem como ponto de partida os problemas sociais; é feita com organização e sistematização; introduz ou gera inovação nas comunidades; 2ª dimensão - **Participação, cidadania e democracia** - a TS promove democracia e cidadania; vale-se de metodologias participativas; busca inclusão e acessibilidade; 3ª dimensão - **Educação** - a TS realiza um processo pedagógico por inteiro; desenvolve-se num diálogo entre saberes populares e científicos; é apropriada pelas comunidades que ganham autonomia; 4ª dimensão - **Relevância Social** - a TS é eficaz na solução de problemas sociais; tem

sustentabilidade ambiental; provoca transformação social. (ITS Brasil, 2010)

Durante a experiência em Quissamã, a autoestima do alunado foi trabalhada e os discentes (por conta própria) compraram e vestiram a camisa do IF Fluminense, dizendo: "ano que vem, professor, voltarei para fazer outro curso técnico aqui no IFF..."

Segundo Sachs (2004), *"a democracia deve evoluir (...) para que os esforços despendidos no processo de participação sejam efetivamente postos em prática, para que a mobilização dos atores sociais seja permanentemente motivada de forma a empoderar às comunidades, para que elas assumam um papel ativo e criativo no desenho do seu futuro"*.

Outra sugestão, advinda da avaliação do QT&V, foi à recomendação de uma incubação desses alunos, durante alguns meses. A orientação partiu do IF Fluminense, direcionando-os à Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Turismo (parceria com a Prefeitura Municipal de Quissamã) por meio do Sistema Nacional de Emprego (Sine); a fim de que pudessem ser assessorados para o ingresso no primeiro emprego ou na geração de trabalho e renda. Nesse último estudo de caso, antes de terminarem o curso, os alunos já estavam produzindo para alguns clientes (de forma particular).

Um aluno, que sabia interagir com informática à elaboração de projetos em Autocad, já vendia seus projetos para execução em madeira. Todos os oito alunos formados receberam convite para trabalhar em empresas no município de Campos dos Goytacazes/RJ, uma delas foi a Todeschini. Porém, como ainda tinham pouca idade, preferiram iniciar o primeiro emprego na própria cidade que moravam (Quissamã). Posteriormente, três desses alunos ingressaram no curso Técnico em Eletromecânica no próprio IF Fluminense, sendo que dois se tornaram bolsistas do Instituto e

começaram a dispor de uma remuneração. Outra aluna partiu para trabalhar com atendimento ao público. Outro aluno foi visto como estagiário no Banco do Brasil, e assim sucessivamente.

Por sua vez, o terceiro estudo de caso, que foi iniciado "informalmente" desde o ano de 2014, no Instituto Federal de Sergipe (IFS) também localizado no Nordeste, destacará o processo de educação inclusiva (no campus Itabaiana), principalmente, quando o IFS sediará e acolherá uma comunidade periférica, no bairro São Cristóvão (comumente chamado de "invasão").

Por enquanto, são estudos em análises que já possuem experiências gratificantes para comunidades em processo. Por isso, não teremos uma "conclusão", uma vez que, as experiências sociais, realizadas nas duas regiões brasileiras, necessitam de futuras sistematizações; enquanto instalamos em outras comunidades e Estados da Federação. O processo está em andamento, assim como, os primeiros passos de uma criança.

Habilidades e conhecimentos são oferecidos aos estudantes, tanto na seara pública quanto privada, operando numa realidade complexa. Esse tema incentiva o debate para melhorar a qualidade da educação numa sociedade globalizada, cujas redes emergem com desigualdades sociais.

Os objetivos da educação para estas novas décadas, devem satisfazer as exigências do mercado. Que tipo de sociedade o mundo planeja construir e qual deve ser o papel da educação, nestes contextos, visando algum desenvolvimento? Vivemos numa busca pela cidadania global e há muitos desafios à integração multicultural; a fim de se promover uma difusão da educação inclusiva, como elemento-chave ao DSL.

Referencia

- AMADO, Diana. ADes - Administrar para Desenvolver: Experiência de Gestão Sistêmica e Comunitária. Rio de Janeiro: Ed. Vitória, 2008/2009.
- _____, Diana. PEEAd: Projeto de Pesquisa, Ensino, Extensão em Administração. Primeiro Caderno de Extensão Instituto Federal Fluminense. Rio de Janeiro: Ed. Essência, 2014
- AGENDA 2030. Brasil, Organizações das Nações Unidas (ONU). Disponível em www.brasil.gov.br. Acesso em março de 2016.
- BARQUERO, Antônio Vázquez. Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização. Rio de Grande do Sul: Editora UFRGS, 2002.
- BRITO, J., Porto, M. F. S., Processo de Trabalho riscos e cargas à saúde, Ed. Mimeo, 1992.
- CHIAVANETTO, Idalberto. Administração nos novos tempos. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- CALDAS, Alcides; NUNES, Eduardo. Laboratório de Geografia Social e Intervenção Urbana. A criação de Espaços de Sociabilidade em Bairros Periféricos de Salvador - Revista de Desenvolvimento Econômico, Salvador, dezembro de 2002. Ano IV, n.7, p.24 a 33.
- CODO, W. (Orgs.) Indivíduo, Trabalho e Sofrimento - uma abordagem interdisciplinar, Ed. Vozes, 1993.
- _____, W. Sofrimento Psíquico nas Organizações, Ed. Vozes, 1995.
- COELHO, Franklin; FONTES, Ângela. (Orgs.). Desenvolvimento Econômico Local: temas e abordagens. Rio de Janeiro: IBAM, SERE/FES, 1996, p. 01-14.
- DOLLABELA, Fernando. Oficina do Empreendedor. São Paulo: Cultura Editora, 1999.
- DORNELAS, José Carlos Assis. Empreendedorismo: Transformando Ideias em Negócios. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.
- DRUCKER, Peter. Inovação e Espírito Empreendedor: Prática e Princípios. 4ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1993.
- ETHOS - Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. Disponível em <http://www.ethos.org.br>. Acesso 10/02/2007 às 09:13h.
- FALEIROS, Vicente de Paula. Natureza e desenvolvimento das políticas sociais no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERRARI, Irani. Cooperativas de Trabalho: Exigência Legal. 2ª Ed. São Paulo: Ed. LTR, 1999. FUNDAÇÃO Roberto Marinho. Aprender a empreender. São Paulo: SEBRAE, 3ª Edição.
- FISCHER, Tânia; ROESCH, Sylvia; MELO, Vanessa (Org). Gestão social para o desenvolvimento: casos para ensino. Salvador: CIAGS, UFBA, 2004.
- FRANCO, Augusto de. Pobreza e Desenvolvimento local. Brasília: ARCA Sociedade do Conhecimento, 2002. p. 57-93.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; _____, Pablo (Orgs.) Escola S.A. quem ganha e quem perde com o neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006, Anais eletrônicos... Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, disponível em:<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 09 jul. 2007.
- GUTIÉRREZ, Fermín Rodrigues. Manual de Desarrollo local. 1ª edição: Trac, S.L., 1999. Cap. 1, p.25-33.
- JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores Sociais no Brasil. São Paulo: Alínea, 2001.
- LTECS. Laboratório de Desenvolvimento em Tecnologia Social. Disponível em <http://www.ltecs.unifacs.br/midia/default.htm>. Acesso em: 20 jun. 2007.
- MILANI, Carlos (org). Teorias do Capital Social e Desenvolvimento Local: lições a partir da experiência de Pintadas (Bahia, Brasil). IV Conferencia Regional ISTR-LAC de 8 a 10 de octubre, San José-Costa Rica, 2003.
- SANTOS, Milton. Brasil e Sociedade: Território no século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 375.
- SPOSATI, Aldailza (Org). Assistência na trajetória das Políticas Sociais Brasileiras. São Paulo: Cortez, 2007.
- TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O local e o global: limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez; Recife: Equipe; Salvador: Ufba, 2001.

Consideraciones sobre el fomento de competencias emocionales tras la excarcelación de sujetos privados de libertad con vistas a su inclusión social

Diego Galán Casado

(Facultad de educación, UCM)

Álvaro Moraleda Ruano

(Universidad Camilo José Cela)

Estado actual de las prisiones y su repercusión en las personas privadas de libertad

La Constitución Española establece a través de su artículo 25.2. (Ley nº 311, 1978) que la prisión estará orientada a conseguir la reinserción de los reclusos, para que la persona adquiera un conjunto de capacidades, destrezas, actitudes y habilidades que le permitan volver a adaptarse a la sociedad conocida como "normalizada" y de esta manera fomentar las condiciones adecuadas para su inclusión social. El principal problema es que la propia prisión puede ser contraproducente, llegando a conseguir los efectos contrarios a los esperados inicialmente y que puede tener consecuencias irremediables para el individuo que la padece.

Encontramos circunstancias derivadas del encarcelamiento y de la situación de nuestros centros, que deriva en el fenómeno conocido como "prisionalización" donde, a pesar de que "la privación de libertad parece la consecuencia más obvia del encarcelamiento, éste amplía desmesuradamente su radio de acción sobre otras muchas dimensiones de la propia persona presa y sobre muchas más personas que ésta misma" (Segovia, 2008, p. 3) como es el caso de la familia. Los amigos, que también padecen el encarcelamiento más allá de los muros que conforman la prisión. Entre esos factores incidentales

destaca eminentemente la adaptación al entorno, la masificación de los centros, la posibilidad de trabajo y el grado de tratamiento.

Cuando una persona comienza su privación de libertad, debe adaptarse al entorno, interiorizando un conjunto de normas, ajenas a las predominantes en la sociedad normalizada, pero necesarias para integrarse en la rutina diaria que genera la prisión. Esto implica, entre muchas otras cosas, obedecer constantemente órdenes y mandatos de los propios profesionales del centro, orientados a mantener las normas de seguridad para asegurar el correcto funcionamiento del mismo y que ira progresivamente derivando en una pérdida de autonomía por parte del recluso, convirtiéndose en una persona dependiente del sistema que le ha encerrado.

En este momento irrumpe la importancia de la estabilidad emocional, la cual facilita la adquisición de capacidades sociales y personales vitales en esos entornos, debido a que los recluso con estas cualidades responden positivamente al proceso de encarcelamiento, pues la gestión de las emociones actúa como un catalizador de la integración, tanto dentro de la prisión, como cuando se sale de ella. Cuando la emotividad es libre, el intelecto actúa por cuenta propia, y esas múltiples inteligencias se ponen al servicio del sujeto, pues quien

es libre emocionalmente sabe escoger (Neill, 1975).

A su vez, la masificación existente en prisión, resultado de la cantidad de internos que cumplen condena en un mismo establecimiento, hace que el derecho a la intimidad se vulnere, donde la celda es compartida y los espacios están tan saturados que el recluso no puede realizar todas las actividades deseadas. Esto hace que haya una lucha por todo lo espacial y material, que desemboca en emociones negativas generando un vertido emocional que suele manifestarse en conductas disruptivas, frustración o sumisión, actitudes propias de la teoría *fight or fly* sobre la afrontamiento del miedo (Cannon, 1927; Bard, 1928). Además, hacer de ese servicio algo multitudinario también repercute en la atención al recluso, ya que añadido a la escasez de profesionales disponibles, hace que la atención individualizada sea una utopía.

Respecto a la relación laboral dentro de prisión, es cuanto menos complicada, debido a la excesiva demanda y la limitada oferta, siendo muchos los internos que no pueden acceder a un puesto de trabajo. A su vez, el salario que se recibe por la realización de dicha actividad es realmente bajo en comparación con lo que percibiría tras su ejecución en el exterior de la prisión. Esta situación tiene también una vinculación directa con la dimensión afectiva, pues no podemos obviar dos factores: por un lado, entender el trabajo como una fuente de bienestar subjetivo (Seligman, 2003; Seligman y Csíkszentmihályi, 2000), asumiéndolo como elemento de felicidad; y por otro, la importancia de las competencias emocionales y motivacionales vinculada al trabajo, y del bienestar profesional y personal (Pena, Rey y Extremera, 2012), que a su vez son un importante potenciador en la empleabilidad (Caruso y Wolfe, 2001).

Del mismo modo, las competencias emocionales son básicas a la hora de

encontrar o mantener un trabajo, pues ya Goleman (1999) acudió a que en el éxito personal, el cociente emocional influye tanto o más que el cociente intelectual.

Por otra parte, el grado de tratamiento en el que un sujeto esté clasificado, también puede dificultar su adecuado proceso reinserido, necesario para conseguir su inclusión social. En el primer grado o régimen cerrado, donde el recluso apenas tiene contacto con el resto de internos, siendo su celda, el lugar donde realiza la mayor parte de su rutina diaria, resulta una situación muy compleja para el recluso, donde la emoción de soledad hace que se viva una doble condena. A su vez, también es frecuente que los sujetos que conviven en este régimen, cambien constantemente de centro (Ríos y Cabrera, 2002, p. 159), aumentando más si cabe, las dificultades para contactar con las personas que habitualmente le visitan.

Una vez vistas las dificultades más representativas que encuentran los internos que cumplen una sanción legal, es sustancial repasar los colectivos predominantes en el interior de la prisión, con las consiguientes diversas necesidades específicas, y su componente afectivo, además de las ya señaladas.

Sobre las diferencias de sexo, las mujeres privadas de libertad cuentan con una atención y cobertura, respecto a los programas ofertados, parcial y de calidad inferior a los dirigidos a los hombres, salvo en las prisiones de mujeres, donde la atención es específica y completa (Añaños-Bedriñana, Fernández-Sánchez y Llopis Llacér, 2013, p. 24). Esto evidencia una situación desigual, donde se debe poner el acento en el acceso y ejecución a una formación que mejore la situación de las mujeres privadas de libertad, priorizando la igualdad y no solo favoreciendo una preparación "basada en estereotipos femeninos como peluquería, costura, hostelería..." (Del Pozo, Jiménez y Turbi, 2013, p. 68).

Si en la sociedad normalizada, hemos conseguido avances en materia de género, no podemos permitir que los entornos privados de libertad, reproduzca los patrones que de manera progresiva estamos modificando, ya que siguiendo en esta línea lo que se está alcanzando es que la prisión, sea un contexto orientado a fomentar la discriminación y futura exclusión social de la mujer.

La población extranjera es uno de los colectivos más representativos de nuestros centros penitenciarios. La gran mayoría se encuentran penados por delitos contra la salud pública, siendo el principal origen las dificultades económicas que padecen en sus países de proveniencia. Por otra parte, muchos de ellos, tienen evidentes obstáculos para mantener comunicaciones con el exterior, debido a que sus familiares o amigos se encuentran lejos del lugar donde cumplen condena. También presentan la necesidad de trabajar, ya que muchos de estos reclusos siguen manteniendo a sus familias desde el interior de la prisión; no obstante, el principal problema, como ya hemos resaltado, es que el empleo en la cárcel no es tan amplio como para abarcar a toda la población encarcelada, lo que hace que tengan que recurrir a otro tipo de prácticas, muchas de ellas ajenas a la legalidad, para obtener el dinero necesario.

Asimismo, también tienen dificultades para obtener permisos. El deficiente arraigo social que presentan, hace que no exista una plena confianza por parte del centro para su concesión, dificultando con ello, la preparación progresiva de la vida en libertad a través del contacto directo con la sociedad de la que tarde o temprano formará parte.

Por otra parte, los internos que presentan algún tipo de adicción también están representados en nuestras prisiones. Muchos de estos sujetos forman parte de los programas de deshabitación que el centro penitenciario pone a su disposición,

pero no debemos olvidar que en prisión es posible consumir, lo que unido a una situación especialmente desestabilizadora, propia de un entorno hostil y en ocasiones agresivo, junto con las dificultades para afrontar las situaciones que se presentan, hace que la recaída pueda llegar a ser una solución ante las dificultades que van surgiendo a lo largo de la condena. Sin embargo, lo más importante es que el consumo de sustancias tiene un efecto devastador en el plano emocional del recluso, pues esa adicción se refleja en trastornos de la personalidad como por ejemplo la antisocialización, la irascibilidad, o en cierto modo, la labilidad emocional.

Los internos considerados jóvenes, edad inferior a 30 años, también están representados en nuestras prisiones. Resulta necesario realizar con ellos un trabajo minucioso sobre la gestión emocional, especialmente en el control de la impulsividad sobre diversas situaciones, o hacia las propias emociones negativas, ya que, de no ser así, corremos el riesgo de que aparezca la delincuencia continuada, a través de la adquisición de nuevos conocimientos delictivos que deriven en una situación donde la prisión se convierta en un lugar habitual en sus vidas.

Las personas con enfermedad mental también son un colectivo presente en nuestros centros. Es cierto que existen programas que intenta fomentar la rehabilitación psicosocial del recluso como es el caso del PAIEM (Programa de Atención Integral a Enfermos Mentales), pero resulta complicada asegurar su eficacia, cuando "la situación de prisión conlleva la imposibilidad de decidir sobre la evolución de las propias circunstancias personales, familiares y sociales" (Echeverri, 2010, p. 163).

La realidad que acabamos de mostrar con estos ejemplos nos hace intuir que la dimensión afectiva es un elemento cardinal, en su desarrollo óptimo, tanto a nivel social, como personal y profesional, lo que nos lleva a justificar

la importancia de una educación emocional en el interior de la prisión. Es cierto que existen programas que de manera transversal intenta trabajar el manejo y control de las emociones, pero la superficialidad con la que lo hacen, debido a que no es el objetivo de la intervención, hacen aún más difícil enfrentarse a las circunstancias y situaciones que habitualmente vive el preso.

No debemos olvidar que si hay algo que se acrecienta en una situación de estas características son las emociones, pues es muy superior la carga afectiva que tienen las situaciones dentro de prisión que, unido a un pobre desarrollo afectivo, hace que la forma de encarar el día a día sea ardua tarea. Todo se desarrolla con mayor intensidad, desde el cariño hasta el odio, pasando por la frustración y el miedo. Por tanto, entendemos que desde el interior de la prisión se debe trabajar la gestión y el manejo de las emociones. Al percibirse esta carencia, dicha propuesta debe ser especialmente cuidadosa, y darse con mayor incisión, cuando la persona ha adquirido la libertad, ya que es evidente el déficit afectivo con el que se abandona dicho entorno.

La importancia de la educación emocional en pos de su inclusión social

Si partimos del proceso de excarcelación como un proceso inclusivo como tal, es cardinal garantizar un buen desarrollo emocional al asumir esas competencias como una competencia de cualificación social (Repetto, 2003). Es común encontrar la relación entre competencias sociales y emocionales; de hecho Bisquerra y Pérez (2007) en su clasificación de las competencias emocionales incluyen la competencia social, como el dominio de las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, cualidades que se presentan como óptimas para un sujeto que vuelve a formar parte de la sociedad.

La ausencia de habilidades sociales resulta otro de los principales obstáculos que entorpecen el proceso reintegrador. La subcultura carcelaria, hace que dentro de prisión, se tenga que adquirir determinados patrones conductuales que solo son permitidos en este contexto. La interiorización y puesta en práctica fuera de un establecimiento puede generar serias dificultades para su inclusión en todos los ámbitos vitales (trabajo, amigos y familia).

Otro aspecto a destacar es la falta de empatía que, en ocasiones, genera la pena privativa de libertad. En muchos casos, el interno que cumple condena no es capaz de ponerse en el lugar del otro, ya que el propio contexto hace que se prioricen comportamientos individualistas, donde cada uno mira por su propio interés. Esto puede llevar a la aparición de conductas disruptivas cuando la persona cumpla su condena, derivando en relaciones sociales negativas y ausencia de compromiso con todo lo que le rodea.

El respeto, "es el único e indudable motor de la moral. Y a los seres humanos se les debe respetar porque son un fin en sí mismos, poseen un valor intrínseco y absoluto, y por eso mismo nos hace merecedores de ese valor tan especial que llamamos dignidad" (Monteserín y Galán, 2013, p. 94). En prisión, el alto nivel de conflictividad hace que no se respete al compañero ni al entorno, no se escuchan ni se aceptan las ideas del otro, siendo muchas veces la violencia el medio para solucionar un conflicto. Esto nos lleva a plantearnos si posteriormente, cuando el individuo sea libre, será capaz de gestionar situaciones donde se requiere autocontrol, necesario para poder integrarse óptimamente en una sociedad que tiene unas normas cívicas establecidas.

Esto nos lleva a la necesidad de trabajar la asertividad, entendida ésta como la habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el

momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás (Llacuna y Pujol, 2004), un modelo de relación interpersonal difícil de aplicar en un contexto como el penitenciario pero a su vez imprescindible para evitar contravenir los derechos ajenos.

El apogeo de la inteligencia emocional y sus beneficios que se virtualizan, a modo de ejemplo, en niveles superiores de empatía, socialización y bienestar. El vínculo entre el plano social y emocional se muestra en estudios recientes, como el de Pérez, Filella y Soldevilla (2010), donde se corrobora que una persona competente a nivel emocional muy probablemente también lo es a nivel social ya que las habilidades sociales aparecen fuertemente relacionadas con la competencia emocional.

Esto hila con la propia función educadora de los entornos penitenciarios, que desde la visión pedagógica "toda educación dada por un grupo tiende a socializar a sus miembros (...)" (Dewey, 2004: 78), y es por ello que la educación emocional sería un elemento socializador significativo (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006).

Dificultades tras la excarcelación: importancia de una formación de carácter emocional como forma de favorecer la rehabilitación y la inserción social

La excarcelación resulta ser un proceso complejo, ya que se pasa de depender del sistema penitenciario a hacerlo de manera autónoma, sin la presencia permanente de educadores, psicólogos o trabajadores sociales, encargados de dictaminar la manera de actuar. El mantenimiento de las necesidades básicas ya no estarán cubiertas, el trabajo ya no será proporcionado por el establecimiento y como consecuencia, no recibirá el salario que percibía por ello.

La soledad puede seguir presente, ya no por esperar a comunicar con las

personas de su exterior, sino por la ausencia de gente que el recluso ha perdido en el proceso. Amigos, familiares con los que hace mucho tiempo que no tiene contacto. Esto a su vez genera una ausencia de empatía hacía las personas que no le han visitado cuando estaba preso. Los propios internos, en muchos casos, no son capaces de comprender lo difícil que es para aquellos que también sufren la condena desde el exterior, ver a un ser querido privado de libertad y todo ello puede traducirse, cuando ya la libertad ha llegado, en reproches y conflictos. Es por ello, que la psicología de las emociones acuda a las coping skills, o técnicas de afrontamiento, como los mecanismos o habilidades en las que el sujeto se esfuerza por solventar conflictos sociales o personales intentando de tolerar o dominar el malestar producido (Lazarus y Folkman, 1984; Snyder, 1999), como por ejemplo en el caso de la ira; y, con control de la ira no hablamos de no enfadarse nunca, sino de realizar un esfuerzo por no estar en actitud de atacar, por reducir los niveles de vertido endocrino o por evitar que el enfado nos sobrepase y acabemos haciendo cosas de manera precipitada. Dicho control muestra cercanía con conceptos modernos como son la tolerancia y la empatía.

Otro aspecto característico que debemos destacar es cuando el recluso tiene hijos. Muchos años viéndoles sólo en las comunicaciones establecidas por el centro o directamente sin haber tenido contacto con ellos durante largos años, genera que la persona que abandona la cárcel, no sepa realmente el rol que debe mantener o por otro lado, se incrementa la ansiedad ante la necesidad de recuperar el tiempo perdido. Ese trabajo de la ansiedad pasa por la empatía, pues esta anula la alienación, ya que el ex recluso se siente parte de la humanidad (Tausch y Hüls, 2013). La educación emocional aporta técnicas y terapias, verbigracia Ellis (2000), Forsyth y Eifert (2007) o Bourne y Garano (2012), para tratar de

eliminar, paliar y gestionar dichos niveles de ansiedad, buscando tornar el malestar por la disposición o preparación al cambio. En el caso que tenga una difícil solución se pueden utilizar numerosas técnicas como la reevaluación del problema, realizar actividades distractoras o entretenedoras, o buscar apoyo emocional en los demás para sobrellevar la ansiedad, tristeza o frustración (Lopes, Côté y Salovey, 2006).

Siguiendo en el plano familiar, debemos destacar un fenómeno habitual como es el de la sobreprotección. Las personas que se encuentran cercanas al ex recluso, tienen la necesidad de evitar que vuelva al acto delictivo, lo que en ocasiones se traduce en un impedimento a que pueda retomar y construir su propia vida. También es importante resaltar el efecto contrario, el rechazo, la suspicacia, hacia la persona que ha vivido encarcelada, convirtiéndose para muchos en una persona que no es fiable. Es interesante enlazar lo dicho con el pensamiento de Noddings (1988, 1992) en torno al *caring*, cuidado, donde aparece el *engrossment*, o atención receptiva del cuidador, actitud que en los últimos años se ha asociado al concepto de empatía, a pesar que los fines primarios del término iban más encaminados a la moralidad que al sentimiento.

Por otra parte, muchos ex internos, pretenden aprovechar esa percibida "segunda oportunidad", lo que coloquialmente se conoce como "empezar de cero". Esa motivación interna que lleva al sujeto a realizar una acción u otra, en este caso, prosociales y de inserción; son las tendencias motivacionales y conductuales (potencial de afrontamiento del sujeto) que la formación afectiva debe proporcionar. Esto implica que otras personas a las que antes no conocían comiencen a formar parte de su nueva existencia. El problema viene sobre qué contar o no de su historia vital, por un lado, sienten la necesidad de hablar sobre el pasado en prisión, pero temen el miedo al rechazo que puede

acarrear esa información. En muchos casos, este estigma genera en el sujeto una preferencia por seguir en contacto con individuos que formaban parte de su círculo más íntimo, algunos, asociados a la conducta delictiva, dando sentido al refrán "más vale malo conocido que lo bueno por conocer".

Esa desconfianza que hemos reseñado, también genera un constante estado de alerta, una hipervigilancia hacia todo lo que le envuelve. El interno está acostumbrado a controlar el espacio que le rodea dentro de prisión, como medida preventiva ante posibles conflictos. Ese patrón se repite cuando adquiere la libertad, lo que hace que viva con mayor tensión cualquier situación cotidiana como medida de seguridad. Frankl (2004) desarrolla este asunto con brillantez, desde la psicología del prisionero en los campos de concentración de la Segunda Guerra Mundial, partiendo de que esos sujetos inconscientemente mitigaban las emociones para sobrellevar el sufrimiento. La anestesia emocional actuaba como un caparazón afectivo: "Esa apatía emocional le permite permanecer impassible ante los continuos sufrimientos diarios." (Frankl, 2004: 52).

Respecto al ámbito laboral y educativo, la persona que abandona la prisión encontrará dificultades a la hora de intentar adecuarse óptimamente. No debemos olvidar que vivimos en una sociedad caracterizada por la información y el conocimiento, donde las nuevas tecnologías forman parte de nuestra vida. Los años de condena y la dificultad para manejar y adquirir estos conocimientos dentro de prisión debido a las especiales condiciones de seguridad, provoca un desfase muy grande que deberá ser subsanado dentro de una sociedad hiperconectada. Aspectos tan básicos para nosotros como realizar un currículum vitae, manejar un *smartphone* o utilizar las plataformas virtuales, para los sujetos que han estado en prisión, puede suponer algo nuevo que tendrán que aprender para no quedarse desfasado, con todo lo que

emocionalmente implica para un colectivo acostumbrado a una rutina fuertemente estructurada, y aquí el fomento de la inteligencia emocional sobre todo una buena capacidad de regulación emocional, repercute en tener un menor grado de burnout, así como una mayor satisfacción laboral, y en general, un bienestar vital y profesional (Moraleda, 2012).

La realidad anterior se ve reforzada por la baja autoestima que presenta la persona que ha vivido encarcelada, dificultando aún más si cabe la posibilidad de cambio conductual ante la inseguridad que percibe. Esto hace que la cárcel consiga uno de sus principales objetivos, arraigar “muy adentro la idea de que el castigo es lo que merecías y mereces, que poco bueno se puede esperar de ti” (Manzanos, 1998, p. 65) incapacitándole en la toma de decisiones y la consecución de objetivos.

Por último y tras mostrar las principales consecuencias que la prisión tiene para el individuo que ha permanecido en su interior y que vuelve a ser miembro activo de la sociedad, con la carga afectiva resultante, no podemos obviar dos elementos fundamentales que, a su vez, son desencadenantes de los demás; la desorientación y la vulnerabilidad. En la cárcel los presos adquieren un determinado rol, llegando a constituir su entorno de confort, entendido este como un lugar conocido, donde es proclive el estado de neutralidad emocional, e incluso pueden llegar a sentirse tranquilos ya que se produce un proceso adaptativo. En cambio, fuera de ella, todo es distinto, se encontrarán en un entorno con el que hace mucho tiempo que no interactúan y que implica enfrentarse a situaciones y circunstancias olvidadas tras los años de condena.

Referencias

- Añaños-Bedriñana, F. T., Fernández- Sánchez, M. P. y Llopis Llacér, J. J. (2013). Aproximación a los contextos en prisión. Una perspectiva socioeducativa. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 22, 13-28.
- Bard, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *American Journal of Physiology*, 84, 490-515.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bourne, E. y Garano, L. (2012). *Haga frente a la ansiedad: 10 formas sencillas de aliviar la ansiedad, los miedos y las preocupaciones*. Barcelona: Editorial Amat.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman S., Lerner N. y Salovey P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124.
- Caruso, D. R. y Wolfe, C. J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. En J. Ciarrochi, J. Forgas y J. D. Mayer (Eds.). *Emotional intelligence in everyday life*. London: psychology Press.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Del Pozo Serrano, F. J., Jiménez Bautista, F. y Turbi, A. M. (2013). Actuación socioeducativa y sociolaboral en prisiones. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 26, 52-72.

- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Echeverri Vera, J. A. (2010). La prisionalización, sus efectos psicológicos y su evaluación. *Revista Pensando Psicología*, 6, 11, 157-166.
- Ellis, A. (2000). *Como controlar la ansiedad antes de que le controle a usted*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Forsyth, J. P. y Eifert, J. H. (2007). *The Mindfulness and Acceptance Workbook for Anxiety: A Guide to Breaking Free from Anxiety, Phobias and Worry Using Acceptance and Commitment Therapy*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lopes, P. N., Côté, S. y Salovey, P. (2006). An ability model of emotional intelligence: Implications for assessment and training. En V. U. Druskat, F. Sala y G. Mount (Eds.). *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 53-80.
- Llacuna Morena, J. y Pujol Franco, L. (2004). *La conducta asertiva como habilidad social*. Recuperado el día 12 de abril de: http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/601a700/ntp_667.pdf
- Manzanos Bilbao, C. (1998). Salir de prisión: La otra condena. *Zerbitzuan*. Gizarte zerbitzuetako aldizkaria. *Revista de servicios sociales*, 35, 64-70.
- Monteserín, E y Galán Casado, D. (2013). El respeto en prisión. *Revista Claves de Razón Práctica*, 229, 70-79.
- Moraleda, A. (2012). Una visita a la hemeroteca: El liderazgo emergido, el burnout y el bienestar docente a través de la inteligencia emocional. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 592-599.
- Neill, A. S. (1975). *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*. México D. F.: Editores Mexicanos Unidos.
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96, 2, 215-230.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers college press.
- Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender. *Revista de Psicodidáctica*, pre-print, 1-16.
- Pérez, N., Filella, G. y Soldevilla, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E.)*, Vol. XIII, 34.
- Repetto, E. (2003). La competencia emocional y las intervenciones para su desarrollo. En E. Repetto (Dir.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Volumen 2. Madrid: UNED. 454-482.
- Ríos Martín, J. C. y Cabrera, P. J. (2002). *Mirando al abismo: El régimen cerrado*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Segovia, J. L. (2008). *Consecuencias de la prisionalización*. Recuperado el día 11 de abril de: <http://www.derechopenitenciario.com/comun/fichero.asp?id=1003>

Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.

Seligman, M. E. P. y Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Snyder, C. R. (1999). *Coping: The Psychology of What Works*. New York: Oxford University Press

Tausch, R. y Hüls, R. (2013). Students, patients, and employees cry out for empathy. En C. R. Rogers, H. C. Lyon y R. Tausch. *On Becoming A Teacher*. New York: Routledge. 134-146.

El proyecto MISEAL

Stella González-Arnal

University of Hull

M^a José Tacoronte

Universidad La Laguna

M^a Dolores García Arnaldos

Universidad Santiago de Compostela

El Proyecto Medidas para la institucionalización de la inclusión social y la equidad en las Instituciones de Educación superior de América Latina (MISEAL) ha promovido la inclusión y la igualdad de oportunidades para estudiantes y trabajadores en doce instituciones de educación superior (IES) de América Latina (AL), con la colaboración de cuatro IES Europeas¹. Las comunidades beneficiarias han sido aquellas excluidas por razón de género, sexualidad, edad, discapacidad, clase social y raza-ethnicidad.

El consorcio adoptó la perspectiva de género interseccional para desarrollar el proyecto. Esta fue adoptada por considerar que los diferentes tipos de exclusión se encuentran interrelacionados; por lo tanto, la interseccionalidad es adecuada para poder desarrollar políticas y productos que ayuden a combatir la exclusión.

A partir de una evaluación inicial sobre el nivel de igualdad en las IES participantes de AL se observó que: 1) las bases de datos existentes en los distintos países eran heterogéneas, que no incluían marcadores interseccionales y que no permitían realizar comparaciones internacionales; 2) que había una carencia de personal experto que pudiese ocuparse del análisis interseccional; y finalmente, 3) que no había estrategias para armonizar un programa con colaboración internacional de formación de expertos para postgraduados sobre interseccionalidad, inclusión social y equidad.

Para lograr subsanar esas carencias, el consorcio llevó a cabo diversas iniciativas que se enumeran a continuación, indicando cómo han logrado el objetivo de mejorar la inclusión en las IES participantes:

a) La creación de un Observatorio transnacional de Inclusión social y Equidad en educación superior³ que incluye los siguientes productos, accesibles en su página web:

i) Un sistema de indicadores interseccional que recoge datos y diagnósticos acerca de la situación en las IES de AL.⁴ Incluye las seis categorías de análisis y permite hacer análisis comparativos. Antes de implementar MISEAL tan solo dos de las categorías (sexo y edad) eran incluidas por todas las IES en sus estadísticas.

ii) Un análisis comparativo de las normas y regulaciones para la igualdad y la inclusión en dichas instituciones (en relación a las seis categorías de análisis y de interseccionalidad)⁵. Este análisis mostró que había categorías de diferencia (clase social) para las que había más medidas compensatorias, mientras que para otras había pocas (discapacidad). También puso de manifiesto los ejes de desigualdad de las normativas de las IES, lo que permitió hacer recomendaciones⁶ sobre acciones y políticas para paliar estas situaciones, además de contribuir al desarrollo de un sentido crítico para erradicar los problemas de desigualdad.

iii) Un estudio comparativo sobre las percepciones de más de cien agentes políticos (de diez países diferentes de

AL) sobre la inclusión social en las IES7. Este estudio sirvió para sensibilizar a estos agentes políticos sobre la necesidad de aplicar una perspectiva interseccional y de tener en cuenta las seis categorías de análisis.

iv) Una guía para organizar talleres para promover la inclusión en las IES,8 que logra sensibilizar a los y las participantes sobre la interseccionalidad y sobre la igualdad, y que se ha utilizado en las tres poblaciones objeto del proyecto (alumnado, personal de administración y servicios y profesorado), y también en grupos internacionales y locales. Esta guía fue elaborada utilizando el *feedback* de los y las beneficiarias en talleres realizados en 5 países diferentes.

v) Una guía para introducir la perspectiva transversal en inclusión en la enseñanza y en la investigación9, producida por un multigrupo situado de estudiantes. Dado el éxito de esta iniciativa, el uso de multigrupos situados ha sido utilizado en otros ámbitos dentro y fuera de esta institución para transversalizar la inclusión. Estas actividades han fomentado la integración de los y las beneficiarias y sus conocimientos en el proceso de cambio institucional para favorecer la inclusión.

El observatorio es un espacio para la cooperación internacional que hace visibles las exclusiones y las buenas prácticas de inclusión en las IES y favorece el intercambio de conocimiento científico, desde una perspectiva interseccional y transnacional.

b) El programa de posgrado en Estudios en Inclusión, Interseccionalidad y Equidad (ESIINE) 10 favorece la formación de especialistas en interseccionalidad capaces de desarrollar y aplicar este concepto en el contexto de AL. El programa es interdisciplinar e incluye un periodo de intercambio en el extranjero para facilitar la creación y circulación de conocimiento. Ha servido para fortalecer ejes teóricos y

metodológicos existentes en las IES participantes, y para desarrollar proyectos colaborativos innovadores. Las líneas de investigación de posgrado favorecen la formación de expertas/os capaces de detectar la exclusión y orientar en la búsqueda de mejores prácticas que favorezcan un trato igualitario11.

c) El Banco de datos de buenas prácticas en inclusión social y equidad (K-Base MISEAL)12 que tiene como objetivo recopilar, difundir y dar a conocer proyectos de investigación y programas relacionados con la interseccionalidad y la promoción de la equidad en cualquiera de las seis categorías de diferencias. En la actualidad más de 253 proyectos han sido registrados desde 165 instituciones europeas y latinoamericanas en esta base de datos.

d) Una Red de expertos (Red MISEAL) que es un punto de referencia para personal especializado en equidad e interseccionalidad. Facilita el intercambio de conocimiento y la investigación colaborativa.

e) Las publicaciones del consorcio, ofrecen diversos enfoques sobre cómo la perspectiva interseccional puede ser aplicada en las IES para promover la integración.

El impacto del proyecto ha sido considerable: MISEAL ha indicado a las IES del consorcio cómo mejorar las medidas de inclusión existentes y cómo aplicar la interseccionalidad (por ejemplo mejorando las estadísticas y normativas y creando nuevas instituciones para la igualdad); ha favorecido la visibilización de la exclusión en las instituciones participantes; se han proporcionado herramientas para sensibilizar a las poblaciones de las IES (y fuera de ellas) en cuestiones de igualdad e inclusión social; se ha creado un posgrado transnacional para formar expertas/os en inclusión social e igualdad, y favorecer así la investigación en este área; y se han establecido grupos de trabajo con instituciones estatales,

ONGs, grupos de beneficiarias/os, etc., en los países de AL y con la EU.

Referencias

- Carvajal O, Z., Chinchilla S, H., Penabad C, M. A., y Ulate R, C. (2013). *Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional* (1st Ed.). Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Darre, S., Fainstain, L., Sosa, F., y Barramendi, C. (2014). *Percepciones de las autoridades universitarias y gubernamentales sobre la inclusión social y la equidad en las Instituciones de Educación Superior en América Latina a propósito del Proyecto MISEAL*. Uruguay: FLACSO URUGUAY.
- Esteves Estefanell, A., y Santos Alarcon, D. (Eds.). (2013). *Construyendo un sistema de indicadores interseccionales. Procesos de armonización en Instituciones de Educación Superior de América Latina*. Ecuador: FLACSO ECUADOR.
- Gonzalez Zarate, B., Arreoloa Paz, L. A., Bolanos Lopez, M., Arana Garcia, L. y Portocarrero Lacayo, A. V. (2014). *Recomendaciones. Hacia la inclusion y equidad en Instituciones de Educacion Superior en America Latina: aproximaciones criticas a su normatividad*.
- Gonzalez-Arnal, S., Tacoronte Dominguez, M. J. y Garcia Arnaldos, M. D. (2014). *Informe de evaluacion del tercer año de ejecucion del proyecto MISEAL. Evaluation Report 2014*. Hull: University of Hull.
- MISEAL (2012). Grant contract for an action with multiple beneficiaries. Alfa III programme (Reference 130-999). Annex 1.
- MISEAL (2013). *Acuerdo Marco del Posgrado con anexos*. (Documento interno del proyecto).
- Munevar, D. I. y Yineth Gomez, A. (2013). *Rutas posibles desde el Sur. Guías para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación*. Bogota: Universidad Nacional de Colombia.
- Ramirez Rodriguez, R.; Arreola Paz, L. A., Bolaños López, M., Arana García, L. y Portocarrero Lacayo, A. V. (2014). *Hacia la inclusión y equidad en las Instituciones de Educación Superior en América Latina: aproximaciones críticas a su normatividad*. Berlín: FU-Berlín.
- Zapata Galindo, M., Cuenca, A., y Puga, I. (2014). *Guía desde un enfoque interseccional. Metodología para el Diseño y Aplicación de Indicadores de Inclusión Social y Equidad*. Berlín: FU-Berlín.
- MISEAL, Grant contract for an action with multiple beneficiaries. Alfa III programme (Reference 130-999), 2012.
- 4 Véase: Esteves Estefanell y Santos Alarcón, 2013; Zapata Galindo, Cuenca, y Puga, 2014.
- 5 Ramírez Rodríguez, Arreola Paz, Bolaños López, Arana García, y Portocarrero Lacayo, 2014.
- 6 González Zarate, Arreoloa Paz, Bolanos Lopez, Arana García, y Portocarrero Lacayo, 2014.
- 7 Darre, Fainstain, Sosa, y Barramendi, 2014.
- 8 Carvajal O, Chinchilla S, Penabad C, y Ulate R, 2013.

- 9 Munevar y Yineth Gomez, 2013.
- 10 <http://www.miseal.net/index.php/esine>
- 11 MISEAL, Acuerdo Marco del Posgrado con anexos, 2013.
- 12 <http://www.kbasemiseal.org/>
- 13 <http://www.redmiseal.net/>
- 14 <http://www.miseal.net/index.php/el-proyecto>.
- 15 Información sobre el impacto del proyecto en González-Arnal, Tacoronte Domínguez, y García Arnaldos, 2014.

El estudio de la comorbilidad como facilitador de los procesos de inclusión y adaptación en las personas con TEA

Gema Sáez Suanes

Facultad de Educación UCM
Universidad Complutense de Madrid

Introducción

Las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) no están exentas de padecer psicopatologías comunes de tipo internalizante como la depresión, la ansiedad o la obsesividad, y de tipo externalizante como los problemas de conducta y la agresividad. Las investigaciones más recientes sugieren una prevalencia mayor de las mismas que en la población general (Jang, 2015; Matson y Williams, 2014; Strang y otros, 2012). A pesar de la frecuencia con que se presenta esta asociación, la comorbilidad no ha recibido gran atención por parte de la comunidad científica, particularmente en la población adulta salvo contadas excepciones.

La importancia del estudio de la comorbilidad es de plena actualidad, pues la sintomatología psicopatológica asociada al autismo puede suponer un obstáculo para el aprendizaje y la educación, afectar a su inclusión en la sociedad, y en consecuencia al bienestar y la calidad de vida de la persona con TEA y sus familiares. El diagnóstico y tratamiento de una psicopatología comórbida puede suponer una mejora en la calidad de vida y en las condiciones de inclusión.

Sin embargo, la investigación en torno a la comorbilidad en el marco del autismo entraña múltiples limitaciones. El principal obstáculo radica en el diagnóstico y tratamiento.

Los instrumentos destinados a la evaluación de la comorbilidad en TEA son aún muy escasos. Esto es debido, quizás, a las características propias del

trastorno, que impiden en ocasiones la expresión de los estados emocionales patológicos internalizantes, o llevan a confusión entre los síntomas centrales del TEA y los de la patología coexistente (Jang, 2015).

También, la Discapacidad Intelectual (DI), común en TEA, o la edad, son para muchos autores una dificultad añadida en la detección y motivo de controversia en el estudio de las patologías comórbidas (Mayes, Calhoun, Murray, Ahuja y Smith, 2011; LoVullo, 2009). Las evidencias científicas establecen el alto funcionamiento (Mazzone y otros, 2013; Kanai y otros, 2011), y la etapa infantojuvenil como factores de mayor prevalencia de ciertas patologías comórbidas entre la población con TEA (Rosenbermg, Kaufmann, Derecho y Derecho, 2011).

No obstante, encontramos un grupo de investigadores que afirman que el mayor funcionamiento y la temprana edad no están relacionados con mayores tasas de comorbilidad, presentándose ésta también en personas adultas y con discapacidad intelectual (Goldin, Matson y Cervantes, 2014; LoVullo 2009). Otros, como Jang (2015) creen que a mayor severidad de la sintomatología autista mayor frecuencia de comorbilidad.

COMORBILIDAD Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales Quinta Edición (DSM-5) el Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno

del neurodesarrollo caracterizado por déficits en la comunicación e interacción social y conductas e intereses repetitivos y estereotipados (APA, DSM-5, 2013).

EL DSM-5 presenta el trastorno como un continuo con una única categoría diagnóstica, lo cual implica cambios sustanciales (Lord y Bishop, 2015). La formulación del trastorno como un espectro, reconoce la gran heterogeneidad del mismo. Evita además, los constantes cambios de categoría diagnóstica a lo largo del desarrollo evolutivo de la persona, y contempla el caso de adultos que, habiendo adquirido un mejor funcionamiento, eran excluidos de los criterios del DSM-IV-TR quedando sin diagnóstico (Lord y Bishop, 2015).

Según cifras recientes una de cada 68 personas (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2015), tiene un trastorno autista.

La etiología del Trastorno del Espectro Autista es aún confusa y desconocida, encontrándonos ante un déficit neuropsicológico con una compleja base genética (Buxbaum y Hof, 2013).

Entendemos por comorbilidad “la coexistencia en la misma persona de dos o más trastornos” (OMS, 2014), donde generalmente es posible señalar a una de ellas como principal y a otra como secundaria. En este caso la principal sería el autismo y hablaríamos de comorbilidad si encontrásemos síntomas de otras patologías cuya asociación con TEA no fuese explicada por la casualidad.

Hasta el momento, la investigación de la comorbilidad se ha centrado en otras patologías diferentes al TEA como el trastorno por déficit de atención / hiperactividad (TDAH) (Matson y Nebel-Schwalm, 2007). No obstante, en la actualidad, está comenzando a despegar en el trastorno autista, ya que se asocia con resultados de salud peores y manejo clínico más complejo (Valderas, Starfield, Sibbald, Salisbury y Roland, 2009).

La presencia de una psicopatología es mucho más frecuente en la población con TEA de lo que puede parecer a priori (Bruggink, Huisman, Vuyjk, Kraaij y Garnefski, 2016; Mannion y Líder, 2013; Lai, Lombardo y Baron-Cohen, 2014). Según varias investigaciones las personas con TEA son más vulnerables a presentar otras patologías coexistentes al trastorno primario (Jang, 2015; McCarthy y otros, 2010). Aproximadamente el 72% de la población con TEA presenta a lo largo de su vida otra psicopatología comórbida al trastorno autista (Strang et al., 2012). Algunos estudios han informado de unos porcentajes de 26% de población con TEA y depresión comórbida, y 25% con ansiedad (Kane, Abbacchi y Constantino, 2009).

Como ya hemos adelantado, el estudio de las psicopatologías en el autismo, especialmente aquellas de tipo internalizante, es complejo debido a las dificultades que acoge.

Al hablar de comorbilidad en esta población hemos de tener presente que se estima que entre un 20-75% de las personas con TEA cursan con discapacidad intelectual (DI), que impide o supone una dificultad para el diagnóstico de otras patologías coexistentes especialmente aquellas de carácter interno (LoVullo, 2009).

La limitación en las habilidades verbales de muchas personas con autismo supone también un obstáculo añadido para el diagnóstico de otras formas de psicopatología, ya que tradicionalmente es detectada a través de autoinformes o entrevista clínica. La incapacidad para reflexionar y expresar sus estados internos supone un diagnóstico basado en la conducta observable (Jang, 2015).

Jang (2015) afirma que otra dificultad adicional en el diagnóstico de la psicopatología concomitante con el TEA son las opiniones encontradas en la conceptualización de las condiciones comórbidas con respecto al trastorno autista. Existe controversia en cuanto a si los síntomas deben considerarse como evidencia de otro

trastorno psiquiátrico o como una manifestación de las características propias del TEA.

Sumado a esto, la naturaleza heterogénea del trastorno autista supone una dificultad añadida en la identificación de posibles patologías comórbidas al trastorno (Matson y Nebel-Schwalm, 2007).

Todo esto tiene como resultado una investigación escasa y compleja en torno a la temática, realizada en la mayoría de los casos, con poblaciones infanto-juveniles (Jang, 2015; Rosenbermg y otros, 2011) o/y del alto funcionamiento (Mazzone y otros, 2013; Kanai y otros, 2011).

La presencia de psicopatología en personas con TEA se relaciona con un cambio en el funcionamiento y un incremento de los síntomas del trastorno autista (Mannion y otros, 2014; Rosenberg y otros, 2011), un aumento de los problemas conductuales (autolesiones, rabietas y agresiones) (Goldin y otros, 2014; Weissman y Bates, 2010) y conductas repetitivas (McCarthy y otros, 2010). Estas conductas son más comunes en bajo que en alto funcionamiento (Mayers y otros, 2011; Tureck, Matson, Cervantes & Konst, 2014).

El cambio en el funcionamiento y el aumento de la sintomatología TEA se interpretan como signos de presencia de comorbilidad especialmente en aquellos casos en los que no hay lenguaje o existen alteraciones del mismo (Goldin, Matson, Tureck, Cervantes y Jang, 2013; Tureck y otros, 2014). Los problemas de conducta son interpretados por la investigación como "equivalentes de comportamiento" de los problemas de salud mental (McCarthy y otros, 2010). Por ello, algunos autores (Jang y Matson; 2015) ponen el acento es la importancia de entender y evaluar la naturaleza y función de los comportamientos de este tipo.

SINTOMATOLOGÍA INTERNALIZANTE (ANSIEDAD Y DEPRESIÓN) EN PERSONAS

CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.

Podría pensarse que la dificultad para la comprensión y expresión de emociones y sentimientos de las personas con TEA, daría cierta inmunidad contra patologías de la afectividad como la depresión (Ghaziuddin, Ghaziuddin y Greden, 2002). Sin embargo tanto la depresión como la ansiedad han sido históricamente asociadas con el trastorno del espectro autista (Jang, 2105; Morrow-Kerns y Kendall, 2014). En las primeras descripciones del autismo, Kanner (1943) y Asperger (1944), ya referían sintomatología ansiosa y depresiva en los niños que observaron (Morrow-Kerns y Kendall, 2014).

Actualmente los trastornos de ansiedad son una de las psicopatologías más investigadas en el mundo del TEA (Matson y Goldin; 2013) especialmente en poblaciones infantojuveniles (Mattila y otros, 2010). Esto puede deberse a que las evidencias científicas recientes apuestan por una especial vulnerabilidad de las personas con TEA para padecer ansiedad (Jang, 2015; Leyfer y otros, 2006, Morrow-Kerns y Kendall, 2014).

Varias investigaciones sugieren que entre el 11-84% de las personas con TEA cursan con un trastorno de ansiedad (Kerns y Kendall, 2012; White, Oswald, Ollendick, y Scahill, 2009). Para personas con TEA y Discapacidad Intelectual el porcentaje se sitúa en un 40% (Helverschou y Martinsen, 2011).

La fuerte asociación que existe entre ambas sintomatologías, puede suponer una superposición de los síntomas del autismo y de la ansiedad (Maddox y White, 2015). Su explicación radica en que los síntomas de ansiedad y del TEA son compartidos y fenotípicamente similares, por lo pueden llegar a confundirse (Mason y Scior, 2004; Morrow-Kerns y Kendall, 2014).

Por todo esto y por la inusual presentación de los síntomas de ansiedad en personas con autismo, el

diagnóstico de la ansiedad en el TEA es una tarea ardua y aún sin resolver (Wood y Gadow, 2010).

Entre las personas de un funcionamiento menor muchas son las teorías que abogan por síntomas conductuales o externalizantes como vías de expresión de la ansiedad (Ambler y otros, 2015; Davis y otros, 2011; Gjevik, Eldevik, Fjaeran-Granum, y Sponheim, 2011; White y otros, 2009). El aumento de los síntomas del TEA; los problemas de conducta (Gjevik, y otros, 2011), incluyendo los berrinches, la agresividad y la autolesión (Canitano, 2006); la hiperreactividad sensorial (Mazurek y otros, 2013); los problemas gastrointestinales (Mazurek y otros, 2013; Nikolov y otros, 2009) o problemas del sueño (Malow y otros, 2006; Rzepecka, McKenzie, McClure, y Murphy, 2011) entre otros, son posibles expresiones de ansiedad que la investigación ha estudiado (Williams, Leader, Mannion y Chen, 2015).

Por otro lado, y a pesar de que la bibliografía en torno a las psicopatologías en TEA está en continuo aumento, la depresión está siendo menos estudiada en relación a otras psicopatologías (Sterling, Dawson, Estes y Greenson, 2008). No obstante, muchos son los autores que informan de una fuerte correlación entre los rasgos y síntomas de la depresión en TEA (Kreiser y White, 2015).

Las investigaciones indican que las tasas de trastornos depresivos en la población con TEA oscilan entre el 4 y el 44% (Santomauro, Sheffield y Sofronoff, 2016; Stewart, Barnard, Pearson, Hasan y O'Brien, 2006; Strang y otros, 2012).

En este caso, también la asociación entre la sintomatología depresiva y autista, crea un debate acerca de si los síntomas de la psicopatología asociada se deben considerar como centrales del trastorno autista o de otros coexistentes (Simonoff y otros, 2008; Mayes y otros, 2011). Algunos investigadores como Mazzone y otros (2013) son de la opinión de que "los síntomas depresivos se asocian a

menudo con los síntomas autistas" (p. 3705). Mayes y otros (2011a) afirman que los principales trastornos depresivos y distímicos comparten algunos síntomas que podrían solaparse con los del autismo, tales como aislamiento social.

De manera similar a los hallazgos encontrados en la población general, los eventos negativos significativos de la vida, como la enfermedad, el duelo, la separación de los padres, puede contribuir a la aparición de la depresión en niños con TEA (Ghaziuddin y otros, 2002; Stark, 2013). Las interacciones negativas con sus pares, la exclusión (Klomek y otros, 2007; Humphrey y Lewis, 2008) o el bullying han sido relacionados con los trastornos depresivos en la adolescencia de los jóvenes con TEA (Magnuson y Constantino, 2011).

La expresión de los síntomas depresivos en personas con TEA, no está clara. Magnuson y Constantino (2011) enumeran las principales manifestaciones sintomatológicas de la depresión en TEA que la literatura recoge: agresión, labilidad emocional, hiperreactividad, disminución del funcionamiento o autocuidado, regresión en habilidades ya adquiridas, aumento de compulsiones, conducta autolesiva, aumento de los comportamientos estereotipados y disminución de los intereses restringidos.

Sin embargo, los llamados signos vegetativos conforman la teoría con mayor apoyo científico, especialmente en el estudio de poblaciones con un funcionamiento menor. Éstos hacen referencia a alteraciones del sueño, enuresis, disminución del apetito, cambios significativos en el peso, problemas de conducta, y presencia de irritabilidad y agresión hacia otras personas o hacia ellos mismos (Ghaziuddin et al., 2002; Jang, 2015; Stewart y otros, 2006).

CONCLUSIONES

El bienestar emocional es una de las dimensiones necesarias para lograr

una óptima calidad de vida, que sin duda, es más vulnerable si hablamos de personas con discapacidad (FEAPS).

Las dificultades emocionales se acentúan en el caso de las personas con el Trastorno del Espectro Autista (TEA), pues el déficit socioemocional del trastorno no supone inmunidad ante alteraciones del estado del ánimo o afectividad.

De hecho, las personas con TEA no están exentas de padecer psicopatologías comunes como la depresión o la ansiedad, las investigaciones sugieren una prevalencia mayor de la misma que en la población general (Matson y Williams, 2014; Strang y otros, 2012).

Sin embargo, existe cierto vacío de conocimiento sobre los trastornos comórbidos tanto en las personas con TEA como en aquellas con Discapacidad Intelectual, y por consecuencia en las técnicas de evaluación y tratamiento de las mismas (Jang, 2015). La escasa investigación sobre instrumentos y técnicas de evaluación de la comorbilidad en personas con TEA tiene como resultado

un incierto y poco fiable diagnóstico, evaluación y tratamiento de esta población (LoVullo, 2009) y en consecuencia una peor competencia social, conducta adaptativa, inclusión (Canitano 2006; Joshi y otros, 2013) y un mayor deterioro funcional (Chang, Quan, y Wood, 2012; White y otros, 2015).

A consecuencia de esta insuficiente, y contradictoria, evidencia científica, surge la necesidad de impulsar la investigación de la comorbilidad en TEA con estudios que vayan más allá de los ya realizados en población infantiles y en personas de alto funcionamiento.

Conocer el fenotipo de la depresión o la ansiedad en personas con TEA, los signos de alarma, o contar con instrumentos válidos para su evaluación y diagnóstico a partir de los que dar un tratamiento acertado, son temas controvertidos, sin acuerdo científico, o poco explorados. La respuesta a determinadas cuestiones no sólo puede suponer una adecuada prevención, diagnóstico y tratamiento sino además una mejor calidad de vida para estas personas y sus familias.

REFERENCIAS

- Ambler, P. G., Eidels, A. y Gregory, C. (2015). Anxiety and aggression in adolescents with autism spectrum disorders attending mainstream schools. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 18, 97-109.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth ed.): DSM-V*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Asperger, H. (1944). Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 117(1), 76-136.
- Bruggink, A., Huisman, S., Vuijk, R., Kraaij, V. y Garnefski, N. (2016). Cognitive emotion regulation, anxiety and depression in adults with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 22, 34-44.
- Buxbaum, J.D. y Hof, P.R. (2013). *The Neuroscience of Autism Spectrum Disorders*. Academic Press.

- Chang, Y. C., Quan, J. y Wood, J. J. (2012). Effects of anxiety disorder severity on social functioning in children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(3), 235-245.
- Canitano, R. (2006). Self injurious behavior in autism: clinical aspects and treatment with risperidone. *Journal of neural transmission*, 113(3), 425-431.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years: Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, united states, 2010. *Morbidity and Mortality Weekly*, 63, (SSO3) 1-21.
- Ghaziuddin, M., Ghaziuddin, N. y Greden, J. (2002). Depression in persons with autism: Implications for research and clinical care. *Journal of autism and developmental disorders*, 32(4), 299-306.
- Gjevik, E., Eldevik, S., Fjaeran-Granum, T. y Sponheim, E. (2011). Kiddie-SADS reveals high rates of DSM-IV disorders in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 761-769.
- Goldin, R.L., Matson, J.L. y Cervantes, P. E. (2014). The effect of intellectual disability on the presence of comorbid symptoms in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(11), 1552-1556.
- Goldin, R. L., Matson, J. L., Tureck, K., Cervantes, P. E. y Jang, J. (2013). A comparison of tantrum behavior profiles in children with ASD, ADHD and comorbid ASD and ADHD. *Research in developmental disabilities*, 34(9), 2669-2675.
- Helverschou, S. B. y Martinsen, H. (2011). Anxiety in people diagnosed with autism and intellectual disability: Recognition and phenomenology. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 377-387.
- Humphrey, N. y Lewis, S. (2008). Make me normal! The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12(1), 23-46.
- Jang, J. (2015). Autism Severity and Comorbid Symptoms in Children with ASD. (Thesis). Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College. University of California.
- Jang, J. y Matson, J. L. (2015). Autism severity as a predictor of comorbid conditions. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(3), 405-415.
- Kanai, C., Iwanami, A., Hashimoto, R., Ota, H., Tani, M., Yamada, T. y Kato, N. (2011). Clinical characterization of adults with Asperger's syndrome assessed by self-report questionnaires based on depression, anxiety, and personality. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1451-1458.
- Kanne, S. M., Abbacchi, A. M. y Constantino, J. N. (2009). Multi-informant ratings of psychiatric symptom severity in children with autism spectrum disorders: The importance of environmental context. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(6), 856-864.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kerns, C. M., y Kendall, P. C. (2012). The presentation and classification of anxiety in autism spectrum disorder. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 19(4), 323-347.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S. y Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.

- Kreiser, N. L. y White, S. W. (2015). ASD Traits and Co-occurring Psychopathology: The Moderating Role of Gender. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(12), 3932-3938.
- Lai, M.C, Lombardo, M.V. y Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *The Lancet*, 383 (9920), 896-910.
- Leyfer, O. T., Folstein, S. E., Bacalman, S., Davis, N. O., Dinh, E., Morgan, J., ... y Lainhart, J. E. (2006). Comorbid psychiatric disorders in children with autism: Interview development and rates of disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(7), 849-861.
- Lord, C. y Bishop, S. L. (2015). Recent Advances in Autism Research as Reflected in DSM-5 Criteria for Autism Spectrum Disorder. *Annual review of clinical psychology*, (0).
- LoVullo, S. V. (2009). Comorbid psychopathology in individuals with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disabilities. (Thesis). Department of Psychology. Louisiana State University.
- McCarthy, J., Hemmings, C., Kravariti, E., Dworzynski, K., Holt, G., Bouras, N. y Tsakanikos, E. (2010). Challenging behavior and co-morbid psychopathology in adults with intellectual disability and autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 362-366.
- Maddox, B. B. y White, S. W. (2015). Comorbid Social Anxiety Disorder in Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3949-3960.
- Magnuson, K. M. y Constantino, J. N. (2011). Characterization of depression in children with autism spectrum disorders. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 32(4), 332.
- Mannion, A., Brahm, M. y Leader, G. (2014). Comorbid psychopathology in autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(2), 124-134.
- Mason, J. y Scior, K. (2004). "Diagnostic overshadowing" amongst clinicians working with people with intellectual disabilities in the UK. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(2), 85-90.
- Mattila, M. L., Hurtig, T., Haapsamo, H., Jussila, K., Kuusikko-Gauffin, S., Kielinen, M., y Pauls, D. L. (2010). Comorbid psychiatric disorders associated with Asperger syndrome/high-functioning autism: A community-and clinic-based study. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(9), 1080-1093.
- Matson, J. L. y Goldin, R. L. (2013). Comorbidity and autism: Trends, topics and future directions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(10), 1228-1233.
- Matson, J. L. y Nebel-Schwalm, M. S. (2007). Comorbid psychopathology with autism spectrum disorder in children: An overview. *Research in developmental disabilities*, 28(4), 341-352.
- Matson, J. L. y Williams, L. W. (2014). Depression and mood disorders among persons with Autism Spectrum Disorders. *Research in developmental disabilities*, 35(9), 2003-2007.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., Murray, M. J., Ahuja, M. y Smith, L. A. (2011a). Anxiety, depression, and irritability in children with autism relative to other neuropsychiatric disorders and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 474-485.

- Mazzone, L., Postorino, V., De Peppo, L., Fatta, L., Lucarelli, V., Reale, L.,... y Vicari, S. (2013). Mood symptoms in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Research in developmental disabilities, 34*(11), 3699-3708.
- Mazurek, M. O., Vasa, R. A., Kalb, L. G., Kanne, S. M., Rosenberg, D., Keefer, A., Murray, D. S., Freedman, B. y Lowery, L. A. (2013). Anxiety, sensory overresponsivity, and gastrointestinal problems in children with autism spectrum disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology, 41*, 165-176.
- Morrow-Kerns, C. y Kendall, P.C. (2014). In T.E. Davis, S.W. Susan, & T.H. Ollendick (Eds.), *Handbook of autism and anxiety* (pp.75-90). Springer International Publishing.
- Rosenberg, R. E., Kaufmann, W. E., Law, J. K. y Law, P. A. (2011). Parent report of community psychiatric comorbid diagnoses in autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment, 2011*.
- Rzepecka, H., McKenzie, K., McClure, I. y Murphy, S. (2011). Sleep, anxiety and challenging behaviour in children with intellectual disability and/or autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities, 32*(6), 2758-2766.
- Santomauro, D., Sheffield, J. y Sofronoff, K. (2015). Depression in Adolescents with ASD: A Pilot RCT of a Group Intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 1-17*.
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T. y Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 47*(8), 921-929.
- Stark, H.K. (2013). Social Competence, Peer Victimization, and Depression in Young Adults with High-Functioning Autism Spectrum Disorders. (Thesis). University of Texas.
- Sterling, L., Dawson, G., Estes, A. y Greenson, J. (2008). Characteristics associated with presence of depressive symptoms in adults with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders, 38*(6), 1011-1018.
- Stewart, M. E., Barnard, L., Pearson, J., Hasan, R. y O'Brien, G. (2006). Presentation of depression in autism and Asperger syndrome A review. *Autism, 10*(1), 103-116.
- Strang, J. F., Kenworthy, L., Daniolos, P., Case, L., Wills, M. C., Martin, A. y Wallace, G. L. (2012). Depression and anxiety symptoms in children and adolescents with autism spectrum disorders without intellectual disability. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(1), 406-412.
- Tureck, K., Matson, J. L., Cervantes, P. y Konst, M. J. (2014). An examination of the relationship between autism spectrum disorder, intellectual functioning, and comorbid symptoms in children. *Research in developmental disabilities, 35*(7), 1766-1772.
- Valderas, J. M., Starfield, B., Sibbald, B., Salisbury, C. y Roland, M. (2009). Defining comorbidity: implications for understanding health and health services. *The Annals of Family Medicine, 7*(4), 357-363.
- White, S. W., Oswald, D., Ollendick, T. y Scahill, L. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology Review, 29*, 216- 229
- Weissman, A. S. y Bates, M. E. (2010). Increased clinical and neurocognitive impairment in children with autism spectrum disorders and comorbid bipolar disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*(4), 670-680.

Williams, S., Leader, G., Mannion, A. y Chen, J. (2015). An investigation of anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 10, 30-40.

Wood, J. J. y Gadow, K. D. (2010). Exploring the nature and function of anxiety in youth with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 17(4), 281-292.

L'educazione è inclusione e fa crescere le persone e la comunità

Cristina Montoya

Istituto Universitario Sophia, Florencia-Italia

Alejo Carpentier, grande scrittore Cubano che ha conosciuto dal di dentro la natura umana, ed uno di quelli che si può affermare, pensava la nostra storia in chiave latinoamericana descriveva, a mio parere in modo molto acuto, la natura dell'uomo del nostro continente, a partire del suo rapporto con le mura della città. E dice: *"I latinoamericani della mia generazione hanno conosciuto un unico destino che, da solo, basterebbe per differenziarlo degli uomini d'Europa: sono nati, cresciuti e maturati in funzione del concreto armato. Mentre gli uomini europei che sono nati, cresciuti e maturati in mezzo a pietre secolari, antiche costruzioni, appena trasformate da qualche timida ristrutturazione architettonica. Il latinoamericano, nato agli albori del secolo dei prodigi, le invenzioni, le mutazioni, le rivoluzioni, apriva i suoi occhi nell'ambito delle città che si allargavano, stendevano e si elevavano al ritmo delle macchine di mescolare il cemento. (...) una realtà nella quale eravamo giudici, parte, animatori, protagonisti, a toni spettatori... potevamo dire: questo lo ho fatto io, questo lo ho visto crescere, questo"*⁴.

E forse per questo, anche per capire la realtà, noi partiamo dell'aver le mani in pasta e poi riflettiamo. Ci avviciniamo sì, ricchi della conoscenza dell'umanità, ma deve passare dall'azione e dalla vita. Lo traduce anche l'anima di Paolo Freire: *"Creare qualcosa che ancora non esiste deve essere l'ambizione di tutti coloro che sono vivi."*

Ed ho trovato alcune piste che permettono intraprendere iniziative indirizzate al cambio e alla crescita delle persone:

- Essere sensibile alla voce dei più vulnerabile e deboli;
- Scoprire le ricchezze che già ci sono nel territorio,
- Ascoltare i dolori e le richieste dei giovani.

Questi punti possono generare uno scenario d'incontro, di partecipazione, d'inclusione, e portare nuova vita a tanti.

Nella mia esperienza questo fatto mi ha portato alla creazione di uno scenario d'istruzione e formazione umana.

Mi trovo in un comune agricola, trapuntato da grande serre dove si coltivano i fiori di esportazione. Le giornate lavorative iniziano alle 5 del mattino e nelle stagioni alte, possono protrarsi fino a mezza notte.

I bambini sotto i 6 anni, pari al 18% della popolazione, rimangono sovente a casa, incustoditi o affidati a fratelli appena maggiori.

Vedere decine di mamme, scendere la collina per andare al lavoro e conoscere questo retroscena, è indignante. Condividere questa sensazione, mettere in comune il tempo. Nasce un progetto d'istruzione e formazione.

Ma bando al paternalismo, non porta mai allo sviluppo, come ci direbbe Morin: *"E' necessaria una nozione più ricca e complessa dello sviluppo, non solo materiale, anche affettiva e*

⁴ Alejo Carpentier (2003) *los pasos recobrados, ensayos y teoría critica literaria*, Biblioteca Ayacucho, Caracas, p.42

morale."⁵ e quindi puntare in alto: un progetto educativo ambizioso e includente che abbiamo riassunto così: "Bambini amati, generosi e competenti - e subito un grande orizzonte- per un mondo unito, inclusivo e pluralista".

I contributi erano piccoli: 4 ore alla settimana per curare lo sport, 3 ore per la cura personale dei bambini, una visita medica mensile... o le persone più povere: 2 ore per aiutare a pulire lo spazio, gomme di auto per i giochi. Diventato prima un asilo, poi una scuola media, in fine un liceo.

⁵Edgar Morin, *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO - Santillana, 1999. p 42

La ciudadanía como mediación para la construcción de una cultura de paz

Maria Emanuel Melo de Almeida

CEMRI – Centro Estudos das Migrações das Relações Interculturais

Universidade Aberta de Portugal

Introducción

En las sociedades europeas se asiste a un proceso creciente de multiculturalismo. En el mismo espacio cohabitan personas y culturas con ideas distintas. Solamente en un contexto de paz es posible poner en práctica los derechos fundamentales, donde se respeta cada persona en su dignidad. Según la UNESCO, construir la paz y respetar los derechos humanos son dos objetivos que están interrelacionados y son los elementos fundamentales de las sociedades democráticas.

En el actual momento histórico, las migraciones son el gran reto para las democracias del Norte. Si se pretende construir una democracia abierta donde exista el respeto por la dignidad de todas las personas y de todos los pueblos, se deberá reconocer y valorar la pluralidad estableciendo nuevos caminos para que la relación entre las culturas sea una fuente de enriquecimiento.

Ante esta plural realidad, ¿cómo se podrá contribuir para la construcción de una cultura de paz?

Para contestar a esta interpelación, es imprescindible referir la ciudadanía, pues es a través de ella que se desarrollan mecanismos garantes de reglas de convivencia. Pero una ciudadanía basada en reglas de convivencia no siempre ha sido practicada, como se puede constatar con un breve análisis sobre la historia de la ciudadanía.

Perspectiva histórica de la ciudadanía

En la tradición de las ciudades-estado griegas y de la república romana, la ciudadanía consistía en la participación en la vida pública de las personas que tenían derecho de participar en ella. Este derecho de participación no se extendía a las mujeres, ni a los esclavos, ni a los extranjeros. Era un concepto de ciudadanía excluyente. Para los romanos, ciudadanía significaba aceptación de la soberanía política y cultural, eran ciudadanos todos los individuos que se sometían al régimen.

Es en el comienzo de la transición para la modernidad que el concepto de ciudadanía resurge en el seguimiento de la Revolución Inglesa de 1688, de la Revolución Americana (1774-1776) y sobre todo con la Revolución Francesa (1789). La transformación social de este período histórico creó las condiciones necesarias para la elaboración de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789).

Después de la Segunda Guerra Mundial, surge la necesidad de encontrar valores que encaminen la acción colectiva de los Estados y de las personas, conduciendo a una nueva declaración de principios: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

La ciudadanía es una conquista que se cruza con la propia historia humana, es un concepto evolutivo que se desarrolló desde el inicio del liberalismo en un progresivo enriquecimiento y ha significado siempre un conjunto equilibrado y progresivo de deberes y derechos.

La ciudadanía moderna está asociada a la definición y al establecimiento de los derechos humanos de la primera generación: los derechos cívicos o liberales (libertad, privacidad, prosperidad y seguridad) en que la esencia es el ser humano en cuanto individuo. Estos derechos servían para defender a la persona, en su individualidad y dignidad, ante el Estado. Eran derechos de conciencia, de expresión, de imprenta y de libre opinión.

La ciudadanía moderna, siglo XVIII, fue primeramente entendida como ciudadanía de libertad. El ejercicio de esa libertad fue limitado a pocos estratos sociales, como por ejemplo la burguesía. La libertad inscrita en esta ciudadanía se dirigía más hacia el mercado que hacia la democracia.

Con el tiempo, en el paso del siglo XIX al siglo XX, la ciudadanía cívica se volvió política, con la afirmación de los derechos de segunda generación o derechos democráticos de participación en la vida política (el derecho de sufragio cada vez más alargado, el derecho de asociación profesional y sindical y el derecho de igual acceso a cargos políticos). El sujeto de estos derechos es el ciudadano integrado en el Estado y en la sociedad política. La ciudadanía cambia de simple libertad, a ciudadanía de participación. Esta participación empezó por ser restrictiva, pero fue creciendo mientras se desarrollaba la libertad y la autonomía tanto intelectual como económico-social. La mudanza del sufragio limitado y *capacitaría* (solamente para los poseedores de una mínima alfabetización y para los contribuyentes) al sufragio universal significó esa progresiva emancipación o autonomía intelectual y social de gran parte de la sociedad.

Con la crisis del liberalismo nacional, del principio del siglo XX, la ciudadanía conoce un nuevo desarrollo, y de cívica y democrática pasa a social con la afirmación de los derechos de tercera generación. El objeto de estos

derechos es el ciudadano trabajador o productor al que el Estado debe asistencia. Así, la ciudadanía integra en su dimensión más allá de la libertad y participación, también la solidaridad. Como se sabe la trilogía legada por la Revolución Francesa (libertad, igualdad y fraternidad), prueba de los derechos humanos y conquistas democráticas, se recupera en el proyecto actual de ciudadanía. El reto radica en concebir este conjunto de valores en su globalidad y concomitancia.

Un nuevo paradigma de ciudadanía: ciudadanía de comunión

En el transcurso del tiempo han sido abordados los problemas de libertad (fundamental para asegurar los derechos individuales) y de igualdad (como principio fundamental de la democracia y garante de la libertad), dejando en un segundo plano, lo que es actualmente una exigencia: la fraternidad. El reto del nuevo orden social radicará en la (re)valorización de la fraternidad como principio orientador de la vida en comunidad. Parece ser el valor que permite abarcar, reunir y consolidar la diversidad.

Lubich (2000: 613), Premio UNESCO Educación para la Paz en 1996, subraya que es a través de la fraternidad que la libertad y la igualdad podrán tener nuevos significados y ser plenamente alcanzados. De este modo, se establecerá una nueva ciudadanía que, basada en la *regla de oro* "haz a los demás lo que te gustaría que a ti te hicieran. No hagas a los demás lo que no te gustaría que a ti te hicieran", tiene como principal objetivo la fraternidad universal. Por lo tanto, ésta solamente se realizará cuando cada pueblo logre trascender sus propios límites, mirar más allá, amar la patria de los demás como suya y hacer de la humanidad una familia universal, es decir ir más allá del limitado concepto de sociedad universal. Así, la política puede y debe promover la

responsabilidad de cada individuo como miembro de un cuerpo que es toda la humanidad y ofrecerle la posibilidad de alcanzar su propia realización y felicidad a través de la fraternidad universal.

Para que esto se pueda concretar es necesario el método que Lubich (2000: 605) denomina “arte de amar” y lo define como un arte que exige que se amen todos los individuos sin ninguna discriminación. No espera por los demás. Ser el primero en amar. Ama al otro como a ti mismo; Gandhi decía “tu y yo somos una única cosa. No te puedo lastimar sin herirme” (Mühs, 1996: 82). Y más aún *hacerse uno* con todos los demás, es decir saber ponerse en la piel del otro, hacer como suyos los pesos, preocupaciones, sufrimientos y alegrías de los demás. Este *arte de amar* debe ser ley para todo el mundo, porque el amor “es parte del ADN de cada persona humana” (Lubich, 2000: 605).

En esta realidad, en que el amor es la base de las relaciones de los individuos, se establece la unidad que no es una simple concordia de propósitos o de opiniones basados en una misma opción política, sino que es aquella unidad que une de modo más hondo y que sigue más allá de las diferencias de cultura, etnia, sexo, religión, edad. Estas diferencias, al tener como base la unidad adquieren su verdadero significado y, en la reciprocidad se vuelven riqueza común.

Según esta perspectiva, el ciudadano es la verdadera esencia de la comunidad política, por lo tanto, debe ser consciente y responsable. El poder político se debe colocar al servicio del ciudadano. Para que esta realidad pueda actuar de manera siempre más completa, la política debe ser vivida por el gobernante como servicio de verdad y de amor, y por su parte el ciudadano debe corresponder con una mayor participación a la causa pública, pues solamente en esta reciprocidad se podrá construir el bien para toda la humanidad.

Así, la construcción de la ciudadanía coloca a todos los individuos ante un cuadro de exigentes valores. Cumplirlos será el mayor reto que se asume, en la misión de ayudar a construir ciudadanos que tengan una visión cosmopolita de ciudadanía, porque se encuentran constantemente con personas de otras culturas y donde todos son candidatos a construir una *ciudad feliz*.

Para que esto sea posible es indispensable que cada cultura reconozca y respete la otra, en toda su dignidad y se encuentren referencias transculturales que permitan alcanzar la globalización solidaria, ante el dominio del capital y del mercado, construyendo una ciudadanía de comunión donde se registre la diversidad cultural como base de una plena democracia.

La educación para la ciudadanía como proceso de aprendizaje

En la escuela, la educación para la ciudadanía se concreta a lo largo del camino educativo porque es un proceso de desarrollo de competencias cognitivas, sociales y afectivas desarrolladas en estrecha conexión con un conjunto de valores que caracterizan las sociedades democráticas.

La educación para la ciudadanía es, por naturaleza, un campo transversal, situándose en el centro de la cooperación de varias áreas del saber para la vida en sociedad, por lo que implica la asociación de un conjunto de competencias de este tipo.

Según Figueiredo (2002), ninguna lista de competencias se puede considerar exhaustiva y/o terminada, pero cuestionar un conjunto de competencias transversales puede ser un modo posible para clarificar los objetivos de esta área. La autora considera, también, que las competencias transversales en el área de la educación para la ciudadanía representan el trabajo formativo de los educadores en torno:

- a la construcción de la identidad: valorar su(s) cultura(s) y comprender las demás;
- al desarrollo de relaciones interpersonales: escuchar a los demás, establecer relaciones de simpatía, tolerancia y solidaridad;
- al establecimiento de reglas para la vida en una sociedad democrática: crear y cumplir reglas, conocer y apreciar los valores de la sociedad democrática;
- de la comunicación y de la expresión: expresar su identidad personal, comunicar ideas y sentimientos;
- de la toma de decisiones: proponer alternativas cuando no se está de acuerdo, arbitrar y resolver conflictos de forma democrática;
- de la formación de un pensamiento crítico y reflexivo: intervenir de forma coherente e informada en el debate público, reflexionar sobre su experiencia/ acción y la de los demás;
- de la resolución de problemas: identificar problemas y resolverlos o contribuir para su solución;
- de la consecución de proyectos: construir proyectos y contribuir para éstos (Figueiredo, 2002: 56).

Además de estas competencias transversales, es importante que otras sean incrementadas, en conjunto con áreas/dimensiones relevantes para la comprensión e intervención cívica.

Se verifica que la ciudadanía es también un proceso de aprendizaje. No se aprende a ser ciudadano/ ciudadana en los libros sino haciendo y ejerciendo los derechos que le son inherentes.

La ciudadanía es un proceso de desarrollo educativo y político; no es regresiva, porque es humana y vive en la dimensión del infinito.

La política educativa debe preparar escuelas donde la ciudadanía sea un proceso de desarrollo de los alumnos y alumnas como ciudadanos y ciudadanas.

Como la ciudadanía solo se aprende ejerciendo, las escuelas en una democracia tienen la responsabilidad de proporcionar a sus miembros un ambiente en que la democracia exista y se desarrolle trámite la concretización de dinámicas y comportamientos que permitan la construcción de un mundo mejor.

Educar para una ciudadanía V. una cultura de paz

Se verifica que en las relaciones de convivencia hay una degradación que respecta a toda la sociedad y cada individuo como miembro responsable de la misma (Jares, 2003).

Así, es cada vez más necesario educar en un modo personalizado, dando particular atención al hecho de "aprender a ser" (Delors, 1996). Es importante reforzar el valor de la cultura del ser que mira a la intimidad, a la realización personal y a la búsqueda de la felicidad, en oposición a la cultura del tener que es materialista y consumista.

En la relación personal se desarrolla la consciencia de la importancia del otro para ser feliz y por lo tanto la necesidad de "aprender a vivir juntos" (Delors, 1996), lo que conduce a la construcción de la paz.

En cuanto a la paz es elemental subrayar lo que se refiere a la paz interior que se manifiesta en el equilibrio y en la armonía del ser humano con si mismo y se refleja en el modo de convivir con los demás y con la naturaleza.

Vivir en paz es un derecho fundamental inherente a la dignidad de la persona y a su libertad.

Según Edgar Morin (2002: 11), "la democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con la

naturaleza deben ser las palabras clave del mundo en transformación" y sigue diciendo que la educación para la paz debe ser tratada en toda la sociedad y cultura sin excepciones.

En este sentido Jares (2001a y 2001b) habla de una cultura de paz que se basa en el respeto por la diferencia, por la diversidad y que elimina la noción de enemigo.

Actualmente, donde se vive un neoliberalismo implacable que nos conduce al mercantilismo de la democracia es urgente dar un nuevo impulso a la cultura democrática, o sea, a una cultura de paz que se construya con el debate, la crítica, el diálogo en la libertad de expresión y en la creatividad.

Por lo tanto una cultura de paz debe desarrollar, promover y cultivar los valores del compromiso social de los derechos humanos, de la justicia, de la igualdad, de la libertad y de la solidaridad, pues son una más valía para la humanidad, al permitir que cada individuo tenga el placer de compartir, de cooperar, de ser solidario y de ser feliz contribuyendo para la construcción de una cultura de paz.

Se puede decir que la mediación contribuye para la construcción de una ciudadanía saludable y la construcción de una cultura de paz. Puesto que la mediación, a cualquier nivel de las relaciones humanas, supone un aprendizaje y un adiestramiento en la resolución positiva de conflictos. Tiene mucho que ver con la Educación para la Paz, puesto que cuando solucionamos un conflicto adquirimos la capacidad de solucionar conflictos futuros, sea de la misma temática o de otra diferente.

En este contexto, se presenta el proyecto *Schoolmates* que tiene como

objetivo llevar a los estudiantes a contribuir para la construcción de la *ciudad feliz* que no se encuentra en un preciso local sino que es global. Este reto es una ayuda para la construcción del mundo unido, al corresponder a la aplicación práctica del nuevo paradigma cultural o sea, de una ciudadanía de comunión basada en la fraternidad.

Schoolmates

Schoolmates es una iniciativa a nivel mundial, realizada por los Chicos de la Unidad y sus compañeros, para que puedan construir un mundo más unido y para que se le dé a muchos jóvenes una perspectiva mejor para su futuro. Este proyecto tiene dos etapas: *conocerse* y *ayudarse*.

Conocerse. A través de un *sitio*, los jóvenes de varios países se pueden relacionar, creando una red mundial entre las escuelas, para cambiar sus propias riquezas, compartir culturas, idiomas, costumbres, tradiciones, experiencias, iniciativas, por forma a construir un mundo más unido.

Ayudarse. A través de un fondo de solidaridad, las clases que lo deseen pueden mantener becas en favor de jóvenes de países menos favorecidos que no tengan la posibilidad de frecuentar la escuela, viviendo así la *cultura del dar*.

Las noticias son publicadas en el *Boomerang* donde las clases pueden conocer el punto de la situación de los proyectos, es *el amor que va y que viene*.

Este proyecto puede ser considerado una respuesta al reto hecho en el inicio de la comunicación: una contribución para una cultura de paz.

Referencias

- Almeida, M. E. (2011). *A educação para a paz no ensino das Ciências Naturais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- Aird, María Donoso. *La mediación: una nueva cultura hacia la paz*.
- Delors, J. (Ed.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. Porto: Asa/UNESCO.
- Dewey, J. (1930). *Pedagogía y Filosofía*. Madrid: Fco. Beltrán.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Hicks, D. (1999) *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Jares, X. R. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito – guia de educação para a convivência*. Porto: Editorial Asa.
- Jares, X. R. (2003). A escola não só deverá ensinar o respeito pelas instituições democráticas mas ela própria ser um exemplo prático e quotidiano de organização democrática. *Jornal a Página da Educação* nº 123, p. 11.
- Jares, X. R. (2006). *Educar para a verdade e a esperança*. Porto: Editorial Asa.
- Jares, X. R. (2007). *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições.
- Lubich, C. (2000). Il Movimento dell'unità per una política di comunione. *Nuova Umanità*, 131, 605-613.
- Marina, J. A. & Bernabeu, J. (2007). *Competencia social y ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Monclús, A. e Saban, C. (Ed.) (2008). *Educación para la paz*. Barcelona: CEAC.
- Montessori, M. (s.d.) *Educação e Paz*. Queluz: Portugalia.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Panillo, J. B. (2000). *La paz y las paces*. Huesca: Mira Editores.
- Rojo, R. M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rosselló, P. (1927.). *La paz por la escuela*. Madrid: La Lectura.
- Weil, P. (2005). *A arte de viver em paz. Manual de educação para uma cultura de paz*. Porto: Edições Asa.

Inclusión y educación intercultural: reflexiones pedagógicas sobre el cosmopolitismo

Juan Luis Fuentes

Facultad de Educación, UCM

“Por mi boca oirás el árabe, el turco, el castellano, el beréber, el hebreo, el latín y el italiano vulgar, pues todas las lenguas, todas las plegarias me pertenecen. Más yo no pertenezco a ninguna. No soy sino de Dios y de la tierra, y a ellos retornaré un día no lejano”

(Maalouf, 1990, p. 9).

Introducción

El mundo globalizado parece reclamar una antigua pero renovada forma de concebir la identidad. En efecto, el cosmopolitismo vuelve a estar entre los temas de discusión de la filosofía política (Vid. Bilbeny, 2007), e incluso de la teoría y la filosofía de la educación (Vid. Hansen, 2014; Santos Rego, 2013), lo que resulta especialmente vinculado a las propuestas de educación inclusiva e intercultural.

Ahora bien, aunque la aspiración cosmopolita posee elementos interesantes, tiene al mismo tiempo algunos pilares cuestionables. Su pretensión de sentirse «ciudadano del mundo» y de establecer un vínculo con toda la humanidad es encomiable, pues puede servir de parapeto tanto contra la pretensión nacionalista de situar al grupo por encima del individuo como contra la diferenciación excesiva entre el *nosotros* y los *otros*. Además, resulta hoy más necesario que nunca educar a los jóvenes para que sean conscientes de los problemas económicos, ambientales, etc. que poseen una dimensión global y un impacto local (Nussbaum, 2010), o el

aprendizaje de idiomas que nos permitan adentrarnos en nuevas formas de percibir la existencia contenidas en los propios lenguajes (Steiner y Ladjali, 2006) y eviten el “último residuo de una actitud colonialista aunque generalmente inconsciente” (Panikkar, 2003, p. 53). La interconexión global diluye en cierta medida las conexiones locales tradicionales y sitúa el foco del agradecimiento más allá de la comunidad inmediata, pues como apuntaba Martin Luther King en su discurso sobre la paz en la Navidad de 1967, cuando el término «globalización» se encontraba aun en sus albores: “Y antes de que termine de desayunar cada mañana, habrás dependido de más de la mitad del mundo”⁶.

No hay duda de que la tecnología contemporánea constituye una ayuda inestimable en este sentido (Santos Rego, 2013), pues nos permite acceder a información de diferentes culturas, conocer los problemas de países lejanos e incluso interactuar en las redes sociales con ciudadanos del otro lado del mundo (McCloskey, 2012; Ledo y Castelló, 2013; Burbules, 2005; Pérez Tornero, 2008), empatizando con su situación, percibiéndoles más

⁶ “And before you finish eating breakfast in the morning, you've depended on more than half of the world” (Vid. King, 1967. Disponible en http://www.ecoflourish.com/Primers/education/Christmas_Sermon.html).

cercanos o creando espacios intersubjetivos interculturales que permiten una mejor comprensión del otro como un aspecto central en la educación intercultural (Bautista, Rayón y de las Heras, 2012; Bautista, 2009). Sin embargo, en la medida en que el ser humano es un ser limitado, deben reconocerse también limitaciones en este sentido. Ciertamente, el individuo no puede ocuparse de toda la humanidad, tiene un radio relativamente limitado de acción y aunque se preocupe por los problemas globales, únicamente podrá ocuparse de una mínima parte de ellos. Si bien como lo concebía Xabier Zubiri (1986) el ser humano es un *ser de realidades*, en el sentido de que es capaz de hacerse cargo de situaciones y problemas varios ante los que no está presente físicamente, lo que le permite llevar a cabo tareas diversas como, por ejemplo, el gobierno de un país, no puede definírsele como un *ser de todas las realidades*. Lo mismo ocurre con la capacidad de crecimiento o de aprendizaje humanas, que si bien son irrestrictas, ello no quiere decir que sean infinitas, pues lo son en potencia, pero no en acto.

A pesar de las novedades que el contexto histórico actual le aporta, el sentimiento cosmopolita no es una cuestión nueva, y ni siquiera nacida en la modernidad, como en ocasiones se le atribuye. Hasan bin Muhammed, más conocido como León el Africano, un trotamundos nacido musulmán en la Granada anterior a 1492, quien viajó durante toda su vida por diversos lugares de África y Europa para terminar siendo bautizado y como hombre de confianza del Papa León X, representa para Maalouf la encarnación del cosmopolitismo cuando en su novela histórica pone en boca de este personaje las palabras que encabezan este texto.

La liberación de los compromisos

Pero incluso ya en la Grecia clásica tiene lugar su primera aparición en

boca de los cínicos, especialmente con Anfístenes y Diógenes de Sinope. Nos cuenta Marías (1975) que para ellos la felicidad consistía en la desvinculación del hombre de todos aquellos elementos convencionales y considerados no naturales, lo que implicaba una vida ajena a los placeres y a todo lo que se consideraba accesorio para vivir. La independencia o autonomía de individuo es la vía para ser feliz y, consecuentemente, se debe prescindir de las relaciones sociales, de la familia y la patria. De esta forma, los cínicos llevaban un tipo de vida similar al de los mendigos sin vínculos con la ciudad o la cultura. Su pensamiento era muy escaso y se caracterizaba por "la renuncia a toda teoría, el desdén por la verdad" (o. c., p. 86). El cosmopolitismo encontró buen cobijo en las corrientes de pensamiento griegas que emergieron tras Aristóteles encaminadas a la búsqueda de una vida ideal de sabio independiente y autónomo. Así, los cínicos, los cirenaicos o los epicúreos identificaban la ruptura con los vínculos sociales como un requisito para su vida buena, mientras que los estoicos, a pesar de valorar la autarquía del sabio, concedían cierta importancia a la comunidad. No obstante, la consideraban convención por lo que la necesidad social del individuo no se vinculaba a una ciudad determinada sino a cualquiera.

La descripción realizada por Marías de los primeros defensores del cosmopolitismo nos sugiere varias ideas. Por un lado, se basa en el ideal del hombre desvinculado, autárquico, que no requiere nada ajeno a sí mismo para ser feliz; por otro lado, ello les lleva a prescindir de la aspiración por la verdad, lo que supondría un límite externo que demandaría aceptar cierto compromiso ante una realidad que apela al individuo; y por último, la variante estoica reconoce la necesidad de la vinculación pero sin que la elección de una u otra comunidad sea relevante.

Con respecto a la primera y la segunda cuestión, puede establecerse cierto paralelismo entre el respeto a la diversidad cultural y el sentimiento cosmopolita. El contexto filosófico en el que surge el primero en la sociedad contemporánea estuvo marcado por un profundo relativismo moral (Bloom, 1989), que únicamente parecía aceptar la multiculturalidad por el mero hecho de que no existía criterio alguno para determinar la bondad o maldad de ninguna práctica cultural ajena a la propia. Al mismo tiempo, cierta corriente liberal que concibe al individuo desvinculado de todo valor y concepción del bien (Pera, 2010), en una posición previa que lo aísla y preserva su autonomía y su libertad moral (Macintyre, 1994), ha inspirado una racionalidad pedagógica posmoderna que concibe las instituciones educativas como un lugar de encuentro de "personas moralmente desvinculadas" (Esteban, 2013, p. 232), donde los valores constituyen algo más propio del ámbito privado que del público, por lo que deben extirparse de la escuela o la universidad como la mejor estrategia para afrontar la diversidad cultural (Cfr. Levinson, 1999). Si una educación intercultural relativista encuentra aquí terreno abonado, no puede decirse lo contrario del cosmopolitismo⁷. Con todo, se trata de una semejanza en el contexto pero no en el significado, pues la educación intercultural o inclusiva no puede admitir entre sus fundamentos un sentimiento cosmopolita radical y exclusivo, que no acepte la posibilidad de establecer vínculos con determinadas comunidades.

Problemas de una identidad universal

Así pues, el cosmopolitismo presupone la idea de una identidad universal, lo cual, puede entenderse de dos maneras:

1. Una identidad sin ninguna filiación estable, es decir, en una situación en la que el individuo va variando constantemente los elementos identitarios, lo cual implicaría dos problemas: a) la dificultad de establecer compromisos duraderos (Hansen, 2010), lo que podría incluso adquirir en algún momento rasgos racistas, xenófobos, etc. a todas luces incompatibles con el respeto a la diversidad cultural; b) no resulta fácil cambiar los elementos identitarios, especialmente aquéllos que en mayor medida arraigan en la persona. En palabras de Bartolomé (2004, p. 69), "las raíces identitarias son hondas y profundas. El nicho cultural en el que iniciamos nuestra vida, las primeras experiencias, la familia, las amistades y relaciones, marcarán y colorearán afectivamente nuestra personal trayectoria identitaria". Esta natural resistencia a los cambios, definida como proteofobia por Bauman (2008), dificultará abarcar un amplio espectro de identidades, lo que redundará en un menoscabo del cosmopolitismo, para convertirse en una determinada identidad cultural.
2. La segunda opción de la identidad universal puede venir motivada por una lógica similar a la utilizada por el modelo francés de atención a la diversidad, basado en la neutralidad por exclusión (Levinson, 1999). De esta forma, se trataría de conformar una identidad con un conjunto de rasgos muy generales que no puedan ser atribuidos a ningún grupo cultural concreto. Esto, a su

⁷ Es curioso observar el poder camaleónico del cosmopolitismo que ha sobrevivido en el cambio del modernismo al posmodernismo a pesar de la modificación de algunos principios fundamentales en el pensamiento de estas dos épocas. Si primeramente se fundaba en el ideal moderno de la sociedad perfecta de Mill y Kant, en la actualidad encuentra sus raíces en la lógica de la desvinculación.

vez, implicaría otros dos problemas: por un lado, situaríamos al individuo en un nivel moral muy superficial, pues el comportamiento moral encuentra su esencia no en los valores ideales, sino en las prácticas de la vida cotidiana que están vinculadas a virtudes concretas; por otro lado, esta opción significaría el fin mismo de la diversidad cultural, pues si todo individuo alcanzara ese ideal nos situaríamos en la senda de una sociedad homogénea.

Así las cosas, el requerimiento que el cosmopolitismo realiza al individuo y a la educación moral parece irrealizable. Tagore esperaba un “amanecer en que el hombre descubrirá su propia alma dentro de la unidad espiritual de todos los seres humanos” (1964, p. 125); mientras que Kant elogiaba a la escuela de Dessau por su modelo pedagógico perfecto que atribuía a la educación un fin universal y cosmopolitista con la esperanza de una sociedad perfecta como el destino de la humanidad. Pero esta sociedad no es sino una propuesta utópica de pretensiones inalcanzables, fruto de la ilusión característica de la modernidad (Bauman, 2008). Puede mantenerse como un ideal, de gran complejidad filosófica (Bilbeny, 2007), pero resulta de difícil concreción en el lenguaje pedagógico. El aprendizaje de idiomas o la introducción de contenidos de otras culturas en el currículum son pilares irrenunciables de una educación inclusiva e intercultural, por su capacidad de desarrollar una conciencia global, de superar el etnocentrismo y de fomentar una actitud más abierta hacia el otro, el diferente, pero es obvio que no se puede aprender todo de todo por lo que siempre será una aspiración infinita.

Cosmopolitismo y educación en valores

Se trata de una propuesta que se encuentra cómoda en la corriente pedagógica que en los últimos años ha pretendido sustituir al tradicional

concepto de educación moral, a saber, la educación en valores. Un «ciudadano del mundo» puede llevar a cabo algunas acciones pensando en la repercusión que pueden tener en otros individuos residentes en un país lejano, que por la configuración actual del planeta pueden verse afectados. No obstante, la mayor acción que puede desempeñar el individuo y, por tanto, aquella en la que la educación debe poner el acento en mayor medida, es en las acciones que podemos llevar a cabo por los otros más cercanos. No tiene sentido que un individuo decida no comprar una determinada marca por las condiciones inhumanas de sus trabajadores en Bangladesh, pero al mismo tiempo sea un perfecto café con los que convive a diario. Lo primero es una conducta moral, pero su efecto no es muy notable al ser desgraciadamente sólo unos pocos quienes lo realizan y es una gran mayoría la que ignora o quiere ignorar el origen de sus zapatillas. Y aunque se utilizara el argumento de que «si lo hiciéramos todos la situación cambiaría» el hecho no adquiere una mayor significación moral que la que posee indiscutiblemente, pero que es *la que es*.

Los efectos de lo segundo son más apreciables, ser amable, generoso, comprensivo, etc. con los que están cerca redundan directamente en ellos, hace más agradable la convivencia y contribuye al bien común. E incluso desde una perspectiva aristotélica, ésta conducta tiene una mayor carga moral que aquella pues si el bueno es quien actúa bien y no quien sabe lo que es el bien, es decir, no quien tiene ideales sino quien actúa conforme a ellos, quien diariamente actúa a favor de los que tiene cerca tendrá más oportunidades de hacerlo que el que se propone como objetivo ayudar a la humanidad.

El modelo de cosmopolita propuesto por Appiah (2008) es muy significativo en este sentido. En efecto, admira a Marco Aurelio como uno de los precursores de la idea de que los seres

humanos se encuentran unidos no por una comunidad de sangre o linaje determinada, sino por su espíritu; pero al mismo tiempo reconoce que “se abocó a ejecutar cristianos por considerarlos una amenaza para la república romana” (o. c., p. 18). La distinción entre valores y virtudes ha facilitado esta disociación (Cfr. Domingo, 2012) y el alejamiento del otro. Los primeros, concebidos como elementos ajenos a la vida cotidiana, bien conformados en el discurso teórico y retórico, ideales a los que aspirar muchas veces sin saber bien cómo hacerlo, han sustituido a las metas accesibles y concretas. La educación en valores posibilita el encaje pedagógico del cosmopolitismo, pero la educación moral es propia de una cercanía con el otro. Ambas son morales, aunque a la primera se le haya querido privar de tal calificativo, pero la segunda se encuentra más al alcance de la mano de los educadores.

Un buen ejemplo de esto podemos encontrarlo en la presencia habitual en el vocabulario pedagógico contemporáneo de algunos conceptos, en detrimento de otros presentes en el lenguaje común pero ausentes en la escuela. Como se muestra en González Martín y Fuentes (2012), la tolerancia, la resiliencia o la solidaridad son elementos pertinentes en la educación, pero tienen limitaciones importantes en ciertos momentos en los que las relaciones humanas requieren un examen más profundo. En este sentido, experiencias como el perdón vienen a cubrir un vacío al que no llegan estos conceptos y que contribuyen a *plenificar* el encuentro con el otro. La tolerancia tiene grandes limitaciones en el ámbito de la diversidad cultural y aunque ha sido un concepto que nos ha servido para indicar una dirección hacia la que caminar, sus orientaciones para el día a día resultan insuficientes. La solidaridad y la asertividad también aparecen como grandes ideales de los proyectos educativos escolares, pero ni la primera, de tono más abstracto y

habitualmente relacionado con la cooperación internacional, ni la segunda, dirigida a velar por la cordialidad de las relaciones, pueden acceder a un nivel relacional tan profundo como el que ocupa el perdón en su sentido más genuino, y sin embargo, es algo apenas reconocido en el ámbito educativo (Cfr. o. c.). Perdonar no es disculpar a quien me ha pisado en el transporte público, sino que implica un proceso más amplio con fuertes implicaciones morales. Así pues, puesto que la experiencia del perdón es relativamente cotidiana y personal, puede decirse que nos remite a un ámbito cercano más cerca de las virtudes que de los valores. Además, en palabras de Derrida (2003) en el perdón intervienen exclusivamente dos personas: el culpable y la víctima, y aunque en los últimos años, especialmente durante los procesos de democratización en muchas partes del mundo (Lefranc, 2004; Bilbao et al., 1999), se ha hablado de este concepto confundiéndolo con otros similares como el de amnistía, es muy discutible que pueda hablarse de un perdón colectivo. Este tipo de experiencias no puede ser olvidado por la educación moral. Aunque la globalización y la diversidad cultural requieran una pedagogía consciente del mundo que habitamos y no deba prescindirse de la concepción de los alumnos como «ciudadanos del mundo», tampoco debe obviarse la idea de la educación para la comunidad más cercana al otro.

La pujante ética del cuidado parece haber reconocido esta necesidad moral de atender a quien nos es más cercano, incluso por encima de la propuesta kantiana marcada por su noción central de autonomía, y de forma más respetuosa con la libertad individual que algunas versiones del comunitarismo (Slote, 2013). Según plantea Michael Slote (2009), la novedad de esta propuesta reside en situar al otro, no abstracto sino concreto y singular, en el centro de atención en vez de a los principios racionales morales generales, siendo la

demanda implícita o explícita de éste la principal apelación moral. De esta forma, esquivando ciertas críticas realizadas a otras corrientes de educación moral y propone una acción directa basada en la virtud del cuidado. Debe notarse la base aristotélica de los principios del cuidado tanto por la mediación de la prudencia y la atención a los factores contextuales para la determinación del punto medio en la acción virtuosa, como por la identificación del estagirita de la verdadera amistad como aquella que se tiene en cuenta al otro y no solo por el hecho de ser bueno absolutamente, sino por ser bueno para él (1238a, 5-10). Es cierto que Noddings (2009), autora central en la ética del cuidado, no admite esta concepción del cuidado como virtud, pues argumenta que ello implicaría poner el acento en el agente en lugar de en la relación y en el receptor. Sin embargo, aun no estando de acuerdo con este argumento, considero que lo relevante para el tema que nos ocupa es la centralidad de la acción directa en el otro.

Más limitaciones: convencionalidad y elementos compartidos

Quedaba aún un aspecto que tratar de la descripción del cosmopolitismo en relación a su variante estoica, la cual, presenta otros problemas particulares. Al concebir la comunidad como algo convencional el vínculo se convierte en algo construido puramente a voluntad del individuo. Ahora bien, aunque la identidad cultural no es algo inamovible y estático, hay algunos elementos que no se encuentran a completa disposición del individuo. Por ejemplo, el hecho de que el nacimiento no esté en el ámbito de la elección del individuo ya condiciona en gran medida los rasgos identitarios de los primeros años de vida. E incluso la educación recibida en la infancia y muy probablemente en la adolescencia no es un menú que se les dé a elegir a los niños sino que viene

determinado por la familia y la sociedad en la que se encuentran. Una buena muestra de la confusión social sobre esta cuestión se observa en la tendencia de algunos padres a renunciar a educar a sus hijos en determinadas creencias, especialmente religiosas, bajo el argumento de que se trata de una decisión que deben tomar cuando sean mayores. Sin embargo, a lo que están renunciando es a su intransferible responsabilidad de educarles en lo que, como padres, consideren la mejor opción posible, como lo demuestra el hecho de que si el niño decidiera autónomamente no acudir a la escuela o no comer otro alimento más que chocolate, unos padres razonables no serían tan «respetuosos» con la voluntad de su hijo.

Pero además existen otras limitaciones insoslayables. Señala Todorov (2010) que si bien es lícito sentir un mayor aprecio por quienes están cerca de nosotros, nuestros familiares y amigos, ello no puede extenderse al resto de compatriotas. Esto ya fue detectado por el filósofo italiano Giambattista Vico quien entendía que el aumento de la población podía debilitar la percepción de hermandad con los compatriotas, y puesto que esto resulta fundamental para la entrega al bien común, recomendaba su fomento en la escuela. Ahora bien, me parece que el filósofo búlgaro olvida una cuestión relevante. Las recientes propuestas de algunos pensadores como Amartya Sen (2007), Amin Maalouf (2009), Sigal Ben-Porath (2012) o los Suárez Orozco (2003) por proponer un nuevo concepto identitario para las sociedades culturalmente diversas (Vid. Fuentes, 2014), nos muestran que la identidad se crea al encontrar similitudes entre elementos propios y ajenos. En este sentido, la identidad multidimensional trata de crear vínculos con quien posee iguales creencias religiosas, mismos gustos musicales o deportivos, preferencias ideológicas, gastronómicas, etc. La idea de unión a través del futuro compartido implica tener objetivos

comunes que nos hacen sentirnos semejantes y que aunque provengamos de contextos diferentes nos dirigimos hacia el mismo fin deseado por todos. Mientras que la identidad multicultural trata de mantener lazos con la cultura de origen y la de acogida en un intento más o menos exitoso de combinación de valores.

Naturalmente, los vínculos familiares y de amistad son incomparables con los que mantenemos con el resto de conocidos y desconocidos, pues con ellos compartimos muchas más cosas que con el resto y en estas relaciones ponemos lo más íntimo, mientras que con el resto perdemos en cierta forma lo más peculiar de nuestra individualidad (García Morente, 1972). Sin embargo, ello no implica que no compartamos con nuestros conciudadanos elementos significativos y, en cierta medida, particulares y diferentes a los que podríamos compartir con otras personas. El propio Tagore, ferviente crítico del nacionalismo, reconocía y alababa dirigiéndose al pueblo japonés que su estructura social funcionaba como una gran familia, donde existía un sentimiento de filiación con respecto al Estado y una ampliación “de las obligaciones del corazón en un campo amplísimo de espacio y de tiempo” (1964, p. 95).

La configuración actual de los Estados, como diría J. S. Mill, dificulta concebirnos ciudadanos del mundo, y parece que a pesar de la globalización y la dependencia cada vez mayor de organismos internacionales, no podemos prescindir de la toma de decisiones local que conoce la particularidad de las necesidades de sus ciudadanos. La situación de crisis que vivimos en mayor o menor medida nos puede hacer percibir más cercanos a un gallego o a un andaluz que a un alemán o a un coreano. Los problemas de los primeros son similares a los nuestros, los objetivos también probablemente coincidan por la singularidad del contexto en el que nos encontramos, por lo que es

comprensible sentir una mayor cercanía con quienes concibo más similares a mí, con aquellos con los que *me identifico*, con los que comparto una historia pues, en palabras de Macintyre, “hemos de entendernos como personajes de las representaciones de las narrativas que son las vidas de esas otras personas” (1994, p. 45). Sentir empatía no garantiza una preocupación por el otro pero favorece en gran medida su aparición. Nussbaum (2010) muestra un estudio realizado con ratones en el que los animales sienten malestar ante el sufrimiento de otro ratón cuando habían vivido anteriormente con él, lo que parece indicarnos cierta tendencia genética a interpretar el mundo bajo el cristal de lo conocido y lo desconocido. De forma similar, Slote (2009) entiende que la empatía constituye una cualidad muy relevante en la educación moral y que es más fácil sentirla por quienes tenemos cerca que por los que están lejos, de la misma forma que tenemos mayor obligación ética de cuidar a quienes son más cercanos y queridos. En suma, resulta muy discutible la creencia cosmopolita defendida por los estoicos basada en la convencionalidad de la comunidad de referencia.

El problema reside en la disyuntiva

A pesar de las limitaciones que presenta el cosmopolitismo, no deja de ser un elemento con importantes aportaciones para la educación inclusiva e intercultural. Teniendo en cuenta la pertinencia de este enfoque educativo en la diversidad cultural de las sociedades contemporáneas, es seguro que la concepción cosmopolita irá adquiriendo fuerza en los próximos años, por lo que debe ser objeto de atención de educadores y pedagogos.

Quizá el problema resida no tanto en el propio cosmopolitismo, sino en el análisis que opone al cosmopolitismo con propuestas que abogan por el cultivo de determinadas identidades culturales. Es un error plantear la

pregunta de si somos ciudadanos de un país o del mundo, pues sería como si preguntamos si somos hijos de nuestros padres o nietos de nuestros abuelos. Constituye una disyuntiva innecesaria pues la singularidad y la humanidad común son rasgos antropológicos elementales. En este sentido, debemos abogar por una educación inclusiva e intercultural no desvinculada sino comprometida, que sea capaz de reconocer lo común en el resto de individuos conjuntamente con las diferencias. Sin embargo, estas

diferencias no pueden entenderse como obstáculos o defectos que deben pulirse con el tiempo, sino precisamente como elementos insertados en esa misma humanidad que tratamos de reconocer. Por ello, lejos de esgrimir el cosmopolitismo como un arma en contra de las identidades culturales, una educación inclusiva e intercultural debe comprender que las diferencias forman parte precisamente de lo que nos hace humanos.

Referencias

- Appiah, K. A. (2008). *Mi cosmopolitismo. Las culturas sólo importan si les importan las personas*. Madrid: Katz.
- Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía. Hacia una sociedad intercultural. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 56 (1), 65-79.
- Bauman, Z. (2008). *Múltiples culturas, una sola humanidad*. Barcelona: Katz.
- Bautista, A. (2009). Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. *Comunicar*, 33, XVII, 149-156.
- Bautista, A., Rayón, L. y De las Heras, A. M. (2012). Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural. *Comunicar*, 39, XX, 169-176.
- Ben-Porath, S. (2012). Education for Shared Fate Citizenship. In D. Allen & R. Reich (Eds.), *Justice, Education, and Democracy*. Chicago: Chicago University Press.
- Bilbao, G. et al. (1999). *El perdón en la vida pública*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Billbeny, N. (2007). *La identidad cosmopolita. Los límites del patriotismo en la era global*. Barcelona: Kairós.
- Bloom, A. (1989). *El cierre de la mente moderna*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Burbules, N. C. (2005). ¿Constituye Internet una comunidad educativa global? En N. C. Burbules y C. A. Torres (Coords.), *Globalización y educación: manual crítico* (pp. 231-260). Madrid: Popular.
- Derrida, J. (2003). *El siglo y el perdón seguido de Fe y saber*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor).
- Domingo, A. (2012). Valores y tiempo libre. Desafíos éticos de las redes sociales a la educación moral. *Revista de Fomento Social*, 67, 31-54.
- Esteban, F. (2013). El profesor universitario y su quehacer docente: la perspectiva comunitarista. *Revista Española de Pedagogía*, LXXI, 255, 227-242.
- Fuentes, J. L. (2014). Identidad cultural en una sociedad plural: propuestas actuales y nuevas perspectivas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66 (2), 61-74.
- García Morente, M. (1972). *Ensayo sobre la vida privada*. Madrid: UCM.
- González Martín, M. R. y Fuentes, J. L. (2012). Los límites de las modas educativas y la condición humana. Un hueco para la educación de las grandes experiencias: el perdón. *Revista Española de Pedagogía*, LXX, 253, 479-493.

- Hansen, D. T. (2010). Chasing Butterflies Without a Net: Interpreting Cosmopolitanism. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 151–166.
- Hansen, D. T. (2014). *El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido*. Madrid: Narcea.
- Ledo, M. y Castelló, E. (2013). La diversidad cultural a través de la Red: el caso del cine identitario. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 40, XX, 183-191.
- Lefranc, S. (2004). *Políticas del perdón*. Madrid: Cátedra.
- Levinson, M. (1999). *The Demands of Liberal Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Maalouf, A. (1990). *León el Africano*. Madrid: Alianza.
- Maalouf, A. (2009). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Macintyre, A. (1994). ¿Es el patriotismo una virtud? *Cuaderno gris*, 11, 38-46.
- Mccloskey, E. M. (2012). Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural on-line. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XIX, 38, 41-49.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Panikkar, R. (2003). *El diálogo indispensable. Paz entre las religiones*. Barcelona: Península.
- Pera, M. (2010). *Por qué debemos considerarnos cristianos. Un alegato liberal*. Madrid, Encuentro.
- Pérez Tornero, J. M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XVI, 31, 15-25.
- Santos Rego, M. A. (2013). (Ed.), *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras*. Valencia: Brief.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Madrid: Katz.
- Slote, M. (2009). Caring, Empathy and Moral Education. In H. Siegel (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 211-226). Oxford: Oxford University Press.
- Slote, M. (2013). El espectro de las teorías éticas. En J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, Libertad y Cuidado* (pp. 17-29). Madrid: Dykinson.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2006). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Suarez Orozco, C. y Suarez Orozco M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Tagore, R. (1964). *Conferencias y Ensayos*. Madrid: Escelicer.
- Todorov, T. (2010). *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. Madrid: SigloXXI.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.

El Diseño Universal de Aprendizaje en contextos de riesgo de exclusión social

María d'Orey Roquete

Esperanza Sánchez Contreras

Facultad de Educación, UCM

¿Qué es el Diseño Universal de Aprendizaje?

El DUA es una perspectiva educativa, propuesta por el Centro de Tecnología Especial Aplicada, (CAST) en el año 1984, cuya finalidad es la de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; promoviendo el acceso al currículum de todos los estudiantes, mediante la inclusión materiales didácticos diversificados, así como también de tecnologías específicas, dirigidas a proporcionar una mayor flexibilidad curricular. (Rose y Meyer, 2002).

Sus antecedentes se hallan en el movimiento arquitectónico del Diseño Universal, surgido en la década de los '70, e impulsado por Ron Mace, quien abogaba por la concepción (ya desde el diseño) de espacios accesibles a todo tipo de personas (Pastor y Serrano, 2015). Aplicando este principio al diseño didáctico, obtendríamos entornos educativos más flexibles y accesibles a todo tipo de estudiantes (Mcguire, Scott, y Shaw, 2006).

Aportaciones de la Neurociencia

En la actualidad, tenemos más evidencias de la forma en que se articulan los procesos de aprendizaje. Son básicamente tres los procesos inherentes al funcionamiento cerebral en situaciones de aprendizaje: la red de reconocimiento (qué aprendemos, el contenido del aprendizaje); la red estratégica (Cómo aprendemos, la forma en que procesamos la

información); y la red afectiva (la implicación personal en el propio proceso, desde la motivación, hasta el esfuerzo por mantener la actividad de aprendizaje) (Rose y Meyer, 2002)

Los principios del DUA actúan sobre estos tres procesos (Pastor et al., 2013):

PRINCIPIO I: proporcionar múltiples formas de representación.

PRINCIPIO II: proporcionar múltiples formas de acción y expresión.

PRINCIPIO III: proporcionar múltiples formas de implicación.

Las TIC: herramientas facilitadoras del DUA

Los medios digitales presentan características de gran idoneidad para suscribirse a los fundamentos del DUA, puesto que su versatilidad facilita la flexibilización didáctica (Pastor, Sánchez, y Río, 2014)

Algunas de las características más relevantes de la potencialidad del las TIC, aparecen descritas por (Rose y Meyer, 2002) de la siguiente manera:

Capacidad de almacenar la información en formatos diversos, e incluso combinarlos.

Facilitan la transformación de la información de un lugar a otro, sin que ello implique su reelaboración.

Permiten marcar y modificar la información, el tipo de letra o el tamaño de la misma.

Potencian el trabajo en redes, permitiendo la creación de vínculos y la posibilidad de pasar de uno recurso a otro de forma sencilla, enriqueciendo el proceso de aprendizaje.

Diseño de Unidades de aprendizaje de los Derechos Humanos

A continuación, el diseño de las actividades de aula para la enseñanza de los Derechos Humanos.

Recursos:

Guía: Al derecho y al revés, materiales para la educación en Derechos Humanos (Amnistía Internacional, 2008).

Guía: Declaración Universal de los Derechos Humanos, fácil lectura (Fundación Ciudadanía, Fundación Alternativa, & y Fundación Academia Europea de Yuste, 2007).

Guía: Defendemos nuestros derechos en el día a día (AFANDEM-Grupo Amás, Fundación Aprocor, Fundación Gil Gayarre, Hogar Don Orione, & y Feaps, s. f.).

Guía: Tenemos Derechos Humanos (Proyecto de la Escuela de Derecho de Harvard sobre Discapacidad, s. f.)

Página Web: Juventud por los Derechos Humanos, haciendo e los Derechos Humanos una realidad Global (S.A., 2002).

Herramienta: Bookbuilder (<http://bookbuilder.cast.org/>).

Procedimiento

Teniendo en cuenta los principios del DUA, resumidos en los documentos en anexos: "Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje"(CAST,

2011a) y "Pautas DUA Cuestionario para Educadores Versión 2.0" (CAST, 2011b); se procedió a diseñar 4 sesiones de actividades para la enseñanza de los Derechos Humanos, a jóvenes en riesgo de exclusión social.

1. En primer lugar se trazaron los objetivos de las 4 sesiones de enseñanza-aprendizaje sobre los Derechos Humanos.
2. Seguidamente, se recopiló todo el material de referencia para la elaboración de los contenidos.
3. Teniendo en cuenta las características de la población con la que se trabajará, se ha optado por hacer una selección de 10 derechos humanos para la exposición en el aula, aquellos que puedan resultar más significativos y cercanos a los y las estudiantes; en el material impreso, sin embargo, sí estarán reflejados los 30 derechos.
4. A partir de los objetivos se diseñaron las actividades para el aula. Cada sesión será de 90 minutos. Todas las sesiones cuentan con propuestas didácticas diversas, para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje tomando en cuenta las diferencias individuales.
5. Finalmente, se elaboró el material audiovisual e impreso para cada una de las sesiones, garantizando la mayor accesibilidad posible.

En las tablas 1 y 2 se observan los resúmenes de todas las sesiones.

Tabla1: Resumen de las dos primeras sesiones

Objetivos	Actividades	Material didáctico
PRIMERA SESIÓN		
<ol style="list-style-type: none"> 1) Presentar la Declaración Universal de los Derechos Humanos. 2) Exponer 10 derechos humanos. 3) Identificar cuáles son las consecuencias prácticas de la aplicación de los 10 derechos humanos presentados, en la vida cotidiana. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Entrega de la guía impresa. 2) Explicación del tema a tratar. 3) Dialogo sobre derechos y deberes. Poniendo ejemplos concretos y cercanos. 4) Presentación del contexto en el que fue promulgada la Declaración Universal de los Derechos Humanos. 5) Presentación de los derechos humanos en tres bloques. 6) Discusión sobre las consecuencias de “vivir” esos derechos humanos en la cotidianidad: “Yo tengo derecho a... yo debo...” 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Guía con los 30 Derechos Humanos contenidos impresos. El material ha sido diseñado teniendo en cuenta las indicaciones de “Fácil lectura” (ver anexo1) 2) Presentación en Prezi, en la que se presentan los contenidos, articulados con pocas letras y muchas imágenes, además para cada uno de los derechos humanos, se presenta un breve video explicativo (ver anexo 2) 3) Video proyector. 4) Ordenador
SEGUNDA SESIÓN		
<ol style="list-style-type: none"> 1) Recordar qué es la Declaración Universal de los Derechos Humanos. 2) Presentar un cuento sobre los derechos humanos. 3) Presentar iniciativa solidaria. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Se retomará el tema de la sesión anterior, reconstruyendo con el grupo de clase lo que ya ha sido desarrollado. 2) Se presentará el libro multimedia sobre los derechos humanos 3) A partir de la iniciativa de UNICEF: #TuVozenSiria, se planteará los alumnos elaborar una comunicación para los niños en situación de guerra, a ser desarrollada durante la ultima sesión. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) B o o k b u i l d e r , accesible en la página: (http://bookbuilder.cast.org/) 2) Aula de informática. 3) Ordenadores 4) Video Proyector.

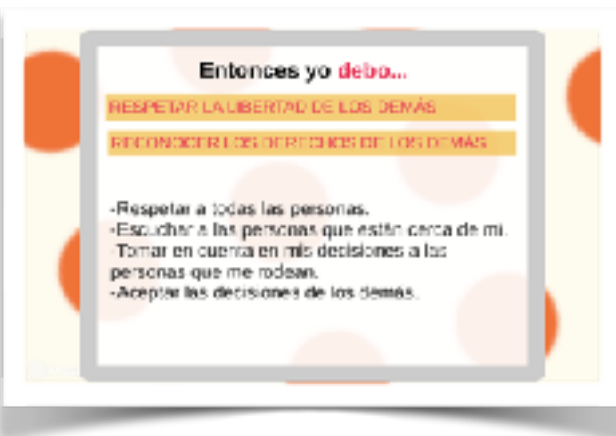
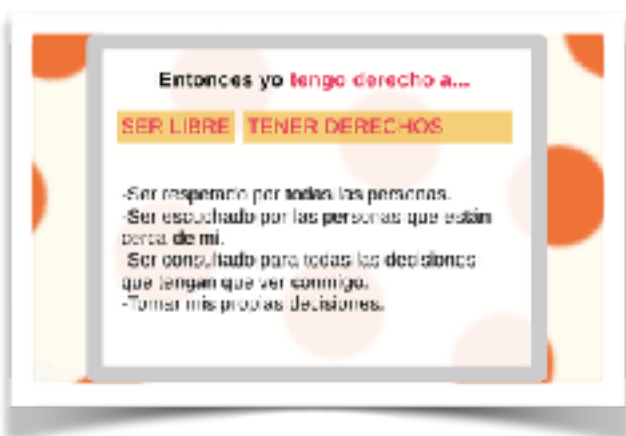
Tabla 2: Resumen de las dos últimas sesiones

Objetivos	Actividades	Material didáctico
TERCERA SESIÓN		
<ol style="list-style-type: none"> 1) Proponer elementos de reflexión sobre la importancia de vivir los derechos humanos en el día a día. 2) Discutir sobre que pasa cuándo no se viven los derechos humanos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Juego de Roles sobre 2 casos concretos en los que se vivan o no se vivan los derechos humanos. 2) Filmación de la participación de los estudiantes en el juego de roles. 3) Proyección de la filmación. 4) Discusión con el grupo de estudiantes acerca de la actividad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Dos guiones para el juego de roles, con una historia similar que tiene finales diferentes, uno a favor de la puesta en práctica de los derechos humanos y el otro no. 2) Ipad para grabar. 3) Video proyector 4) Ordenador
CUARTA SESIÓN		
<ol style="list-style-type: none"> 1) Escribir una comunicación a los niños en situación de guerra. 2) Establecer conclusiones relacionadas con el respeto por los derechos humanos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Divididos en tres grupos, los alumnos escribirán un breve mensaje para los niños en situación de guerra. 2) Hacer una lluvia de ideas para concluir con las sesiones de los derechos humanos. Se colocará un folio grande, que llevará por título: "El rincón de los derechos humanos" y se proporcionarán rotuladores de colores, de manera que cada uno de los estudiantes escriba una palabra o frase sobre lo que ha aprendido. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Tres ipad para escribir el mensaje en cada uno de los grupos. 2) Folio de papel y rotuladores de colores.

Referencias

- AFANDEM-Grupo Amás, Fundación Aprocor, Fundación Gil Gayarre, Hogar Don Orione, & y Feaps. (s. f.). *Guía «Defendemos nuestros derechos en el día a día»*. Madrid.
- Amnistía Internacional. (2008). *Al Derecho y al Revés Materiales para la educación en Derechos Humanos*, 33.
- Díez Villoria, E., & Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. doi:10.1016/j.aula.2014.12.002
- Fundación Ciudadanía, Fundación Alternativa, & y Fundación Academia Europea de Yuste. (2007). *Declaracion De Los Derechos Universales Edición de Fácil Lectura* (Fundación).
- Mcguire, J. M., Scott, S. S., & y Shaw, S. F. (2006). Universal Design and Its Applications in Educational Environments. *REMEDIAL AND SPECIAL EDUCATION*, 27(3), 166-175.
- Naciones Unidas, y Derecho Internacional de los Derechos Humanos. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 1-35. Recuperado a partir de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Río, A. Z. del. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), 1-45.
- Pastor, C. A., Sánchez, P., Sánchez, J. M., & Del Rio, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Traducción al español, Versión 2.0, (2011), 36.
- Pastor, C. A., & Serrano, A. Z. del R. y J. M. S. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14, 89-100. doi: 10.17398/1695-288X.14.1.89
- Proyecto de la Escuela de Derecho de Harvard sobre Discapacidad. (s. f.). *Tenemos Derechos Humanos*. México.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning., 228. doi:10.1007/s11423-007-9056-3
- S.A. (2002). Juventud por los Derechos Humanos. Recuperado 7 de marzo de 2016, a partir de <http://es.youthforhumanrights.org/>

Anexos



Aprendizaje cooperativo y aulas de convivencia como medidas de inclusión real en la diversidad de las aulas

Elisabet Corzo González

Colegio Gredos San Diego
Facultad de Educación, UCM

Objetivo

El objetivo que hemos perseguido desde el inicio es dar a conocer la realidad existente en las aulas españolas con el fin de potenciar la inclusión real, como medio para garantizar una educación basada en la igualdad de oportunidades, empleando las diferencias entre nuestros alumnos como una ventaja potencial.

Por otro lado, es importante destacar otro de los objetivos reseñables que nos hemos planteado como es la concienciación hacia la comunidad educativa y la dotación de métodos y herramientas para poder aplicar cambios reales en las aulas, partiendo de la innovación metodológica pero sobretodo, de la voluntad de mejora del devenir educativo y social de nuestros alumnos en las aulas.

Estado de la cuestión

Son múltiples los problemas a los que deben enfrentarse profesores, alumnos y familias en el día a día escolar que no favorecen la inclusión de los alumnos que presentan algún tipo de diferencia, causando ésta un grave perjuicio en la convivencia. En España hay que destacar los resultados de múltiples estudios que subrayan como principales problemas en el desarrollo normalizado en el aula (Fernández-Enguita, 2007; Andrés y Barrios, 2009; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010; Pérez de Guzmán y Amador, 2011; Conde, 2012; Ávila, 2013):

- Conductas disruptivas, consideradas como aquellas acciones que dificultan el normal desarrollo de las sesiones de clase.
- Indisciplina en las relaciones entre el profesorado y el alumnado.
- Problemas relacionales entre el alumnado.
- Falta de implicación familiar.

- Desmotivación y desinterés académico, tanto por parte del alumnado como del profesorado.
- Absentismo escolar.
- El hecho de ser percibido como diferente.
- La exclusión y el rechazo.

La pregunta que debemos formularnos es la siguiente: ¿Podemos hacer algo para cambiar estas situaciones que pueden generar exclusión dentro de las aulas o permanecemos inmóviles e impasibles ante este problema?

Metodologías para aplicar en el aula como medidas de mejora de la inclusión; aulas de convivencia y aprendizaje cooperativo.

Para poder innovar y avanzar hacia un cambio positivo y real en la inclusión del alumnado que sufre cualquier tipo de riesgo de exclusión en el aula, es necesario en primer lugar que haya una reflexión y una necesidad de cambio por parte del claustro de profesores que conforma cualquier

centro escolar. Pero ese hecho, a priori, no es suficiente. El profesor, como individuo que debe de enfrentarse a un grupo-clase, debe sentirse seguro, así como conocer y manejar estrategias metodológicas que le permitan orientar la situación, conduciéndola, en todo momento, hacia el objetivo de la mejora de la inclusión dentro del grupo de referencia. Por este motivo, vamos a pasar a presentar dos medidas que pueden ayudar a lograr ese ansiado giro en los centros educativos, partiendo de la aplicación en las aulas de las siguientes metodologías que pasamos a detallar a continuación.

Las aulas de convivencia: nuevo reto para la inclusión.

La creación de este tipo de aulas responde a la necesidad de atender, de manera más individualizada al alumno que, como consecuencia de una situación de exclusión derivada de la imposición de una medida de carácter disciplinario, se vea privado del derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas, es decir, sea excluido del ámbito escolar, con carácter temporal. Como podemos comprobar, el objetivo real de las aulas de convivencia es convertirse en una alternativa a una expulsión del centro, pero el profesorado encargado de este programa dará un paso más y fomentará un proceso de reflexión que ayudará a los alumnos y alumnas a recapacitar sobre las circunstancias que han motivado su presencia en ella.

Como cualquier estrategia aplicada en las aulas, esta metodología de mejora de la inclusión debe de ser aplicada partiendo de una planificación previa. Para ellos deben de tenerse en cuenta una serie de aspectos que pasamos a detallar a continuación:

1- Programación y planificación de los siguientes puntos:

- Criterios y condiciones para la atención del alumnado.

- Profesorado que atenderá al alumnado.
- Actuaciones que se desarrollarán en el aula de convivencia, de acuerdo a los criterios e pedagógicos establecidos por equipo de coordinación pedagógica de cada centro.

2- Programación de las actuaciones del departamento de orientación, encaminadas a favorecer el proceso de reflexión por parte de cada alumno o alumna que sea atendido en el aula de convivencia. El proceso irá encaminado a trabajar sobre las circunstancias motivadoras de su presencia en ella, el reconocimiento de su responsabilidad y la capacidad de establecer una serie de compromisos que impliquen una mejora de la convivencia y por tanto de la inclusión en el centro escolar.

3- Establecimiento de un horario de funcionamiento del aula de convivencia.

4- Ubicación del aula, instalaciones, material didáctico a utilizar así como todos aquellos detalles del funcionamiento.

a) Las aulas de convivencia desde el enfoque de la psicología positiva.

El autor Martin Seligman (2002) es uno de los principales precursores de esta corriente, iniciando un estudio de las fortalezas humanas, las emociones positivas y el bienestar personal como manera de lograr una correcta convivencia e inclusión en las aulas, partiendo de un estado personal e individual saludable. Pero ¿Qué tiene que ver este campo de la psicología con el tema que nos ocupa?. Como es evidente el fomento de actitudes como la confianza en uno mismo, la conformación de un carácter saludable y la integración, teniendo

como pilares fundamentales la felicidad y el bienestar, son sin duda sinónimo de un buen clima de trabajo en las aulas escolares.

Otro de los autores que avalan esta línea de actuación es Keyes (2009) aporta datos reseñables sobre la inclusión en las aulas. Algunos de los más significativos son los siguientes:

- Los desórdenes de carácter emocional están aumentando entre los escolares de Primaria y especialmente de Secundaria, lo que afecta a su desarrollo académico, social y personal y por supuesto a la inclusión en las aulas.

- Entre el 10% y el 20% de los escolares ha sufrido algún trastorno de ansiedad o algún desorden disruptivo, aspecto que repercute de manera negativa en el clima de trabajo en las aulas.

- La población escolar que no presenta ningún tipo de desorden no se está desarrollando de una manera positiva y sana, mentalmente hablando, aspecto que en segundo plano impide un desarrollo saludable de las relaciones.

- Las generaciones actuales de alumnos presentan más problemáticas emocionales, más soledad, más enfado y rebeldía, más ansiedad, más impulsividad y mayor grado de agresividad (Ward, 2011), lo que desencadena la aparición de conflictos en las aulas que se trasladarán a la sociedad con posterioridad.

El hecho de que nuestros alumnos sean ciudadanos felices, estables y equilibrados de manera individual es algo complejo porque ¿cómo podemos conseguir desde el trabajo de aula este desarrollo personal?. Según el autor Lyubomirsky (2008) las cinco claves para la felicidad duradera que deberíamos tener en cuenta son las siguientes:

- Emoción positiva.
- Hábito.
- Motivación, esfuerzo y compromiso.

- Apoyo social.

- Momento oportuno y variedad.

Si el profesor es consciente del trabajo de estas necesidades y del desarrollo de estas estrategias en el aula, estaremos consiguiendo alumnos que generarán emociones de carácter positivo en vez de negativas en los centros. Nos encontraremos ante alumnos que mejorarán su autoconcepto, establecerán relaciones positivas con sus iguales, fomentarán su autonomía y su manejo ambiental, tendrán metas en la vida y, por tanto, favorecerán con carácter general su crecimiento personal y por tanto podremos gozar de aulas en las que la inclusión sea una realidad y no una utopía.

Otro de los aspectos que es importante desarrollar en nuestros alumnos en relación con el modelo de inclusión es el optimismo, entendido éste, según el diccionario de María Moliner (2007), como la propensión a esperar lo mejor de las cosas, un ánimo de euforia, sentido de humor, etc. Los optimistas son personas que esperan que les ocurran cosas buenas y que se enfrentan de diferente manera a los problemas o adversidades.

Los alumnos que desarrollan el optimismo o un alto nivel de esperanza confían en:

- Ser capaces de afrontar las adversidades.

- Tener éxito.

Los alumnos que desarrollan por el contrario el pesimismo o tienen un nivel bajo de esperanza muestran las siguientes actitudes:

- Anticipan el desastre.

- No confían en salir bien de las situaciones adversas.

- Caen en una mezcla de emociones completamente negativas.

b) Las aulas de convivencia desde el enfoque de la pedagogía.

En el mundo actual en el que viven y se desenvuelven nuestros alumnos se encuentran con múltiples modelos de convivencia dependiendo de los contextos sociales en los que se desarrollen. Por tanto, la convivencia hace referencia a distintos contenidos como morales, éticos, ideológicos, sociales, políticos, culturales y educativos, en los que la inclusión juega un papel fundamental y que se agrupan en tres grandes categorías:

- 1- Contenidos de naturaleza humana.
- 2- Contenidos de relación.
- 3- Contenidos de ciudadanía.

Pero ¿qué está sucediendo en el sistema educativo español en cuanto al desarrollo de la convivencia y la inclusión de todo tipo de alumnado independientemente de sus características individuales?

1-El respeto: hay un consenso general que asegura que nuestros alumnos están perdiendo, si no han perdido ya, el respeto hacia los demás, es decir, las normas básicas de convivencia o los modales para mantener unas adecuadas relaciones de carácter social.

2- El diálogo: este elemento es fundamental, junto con el que hemos mencionado anteriormente, en la llamada pedagogía de la convivencia. No existe posibilidad de convivencia sin hacer uso del diálogo, puesto que las personas crecemos y nos humanizamos gracias al lenguaje y a la comunicación. El pedagogo brasileño Paulo Freire asocia la idea de diálogo a una "exigencia existencial". Pero nuestros alumnos no saben dialogar porque en muchas ocasiones nadie les ha enseñado a hacerlo. Están mucho más acostumbrados a pedir y a que sus deseos sean concedidos, lo que no facilita en absoluto el clima de inclusión, puesto que solo están centrados en su yo absoluto. Por eso

importante que los alumnos experimenten, a través de actividades realizadas en el aula, situaciones en las que deban usar el diálogo como método de resolución de algún problema/trabajo planteado.

3- La solidaridad: esta es una de las cualidades más importantes que se debe de fomentar en el ser humano desde su más tierna infancia para tener un desarrollo social óptimo. Podemos decir que es una cualidad de humanización que permite a las personas ser plenamente humanas y felices.

4- La aceptación de la diversidad en las aulas: la diversidad en nuestras escuelas es uno de los temas que están demandando más respuestas por parte de todos los sectores que conforman la comunidad escolar. Nos encontramos en las aulas ante una amplia variedad y diversidad de alumnos que tienen estilos y ritmos de aprendizajes totalmente diferenciados o intereses y motivaciones diferentes, y este hecho ha generado que la escuela actual tenga que adaptarse a estas necesidades que están surgiendo.

Partimos de la idea del entendimiento de nuestra sociedad como un ente multicultural, es decir, como un entendimiento de diversas culturas a distintos niveles como el social, cultural o religioso (Kymlicka y Norman, 2000). Por este motivo en la medida que la sociedad va siendo consciente de esta diversidad cultural, es preciso que los sistemas educativos se vayan adaptando a esta nueva realidad existente, aunque como todos los que nos dedicamos a mundo de la educación sabemos, el cambio es y será difícil.

La nueva denominación de educación intercultural no hace más que aludir a una nueva tendencia reformadora en la práctica educativa, que tiene unos objetivos amplios y variados, para intentar dar respuestas a la diversidad existente en las aulas en todos los sentidos

Si queremos una educación universal y para toda la población necesitamos contar con unos requisitos básicos que pasamos a enumerar a continuación:

- 1- Organizar la escuela partiendo de la idea de diversidad en el más amplio sentido de la palabra.
- 2- Priorizar las necesidades inmediatas y sentidas por toda la comunidad escolar y actuar, de manera consecuente, de forma integral, participativa y concreta.
- 3- Considerar la comunicación y el diálogo como bases del aprendizaje.
- 4- Seleccionar de manera adecuada los contenidos curriculares.
- 5- Realizar una organización de acuerdo a la metodología de aprendizaje cooperativo para el trabajo.
- 6- Contar con un adecuado número de recursos humanos y materiales que puedan ayudar a compensar las desigualdades.

En definitiva, podemos afirmar que las aulas de convivencia resultan una novedosa opción para propiciar el desarrollo de actividades alternativas para aquellos alumnos o alumnas que, por presentar comportamientos disruptivos, se ven privados/as de continuar con el curso habitual de sus clases. Este hecho puede ser un motivo de exclusión dentro del grupo-clase por lo que, con esta medida, evitamos estas situaciones. Son una herramienta de trabajo muy interesante y eficaz para la formación del alumnado en convivencia, creando espacios de reflexión ante las actitudes disruptivas y fomentando actitudes empáticas y una educación basada en el desarrollo de los valores. (Serrano, Tormo, y Granados, 2011).

c) La educación emocional como estrategia de educación inclusiva dentro de las aulas de convivencia.

Como hemos podido comprobar a lo largo del desarrollo de este trabajo, la educación inclusiva es, sin duda, uno de los temas que está en el punto de mira del panorama educativo español. El hecho de que la mayor parte del alumnado pueda estar integrado en las aulas ordinarias, dotándose éstas de los apoyos necesarios, es uno de los primeros pasos que estamos dando hacia una plena integración. Pero en esta difícil tarea la inteligencia emocional tiene un papel fundamental puesto que supone y constituye un soporte fundamental para el abordaje de los procesos de socialización y de realización personal.

La educación emocional del alumnado está considerándose como una innovación educativa que intenta atender las necesidades sociales que el currículo no es capaz, por sí solo, de fomentar. Pero este paso requiere, por un lado de una concienciación de la sociedad para que haya una creencia de la necesidad de fomentar estos aspectos. Por otro lado es preciso que se realice una formación del profesorado que permita afrontar este nuevo reto en las aulas y sobretodo quitar el miedo hacia una evolución hacia nuevas metodologías. El inmovilismo es uno de los aspectos que en ocasiones frena el avance en materia educativa.

El aprendizaje cooperativo: metodología que fomenta la inclusión.

Nuestro mundo actual se encuentra cada vez más globalizado y exige que nuestro alumnado desarrolle una serie de competencias que le permitan adaptarse a las nuevas necesidades que van surgiendo. Este hecho, hace que los profesionales dedicados a la educación seamos conscientes de la necesidad de cambiar ciertos aspectos de la escuela que hacen que la institución se esté quedando obsoleta.

Por este motivo se está desarrollando, en un gran número de instituciones, una nueva metodología que enseña a los alumnos a interactuar, los unos con los otros, creando un clima de trabajo democrático, equitativo, de convivencia y de igualdad que está dando unos grandes resultados en los alumnos que la emplean. Para poder desarrollar esta metodología en las aulas es necesario conocer los cinco pilares sobre los que se asienta el aprendizaje cooperativo y que pasamos a detallar a continuación:

- La interacción positiva entre los participantes; este aspecto nos permitirá crear unos lazos de unión entre nuestros alumnos que favorecerán un aprendizaje, mucho más adecuado a las necesidades de cada uno de ellos y sobretodo eficaz, en el que el éxito de todos y cada uno de sus miembros se viva como un logro grupal. En este aspecto se logra un nivel de inclusión de los alumnos que presentan algún tipo de necesidad mucho más elevado que en el empleo de otras metodologías, donde la inclusión de los mismos es en ocasiones una tarea difícil de lograr para el profesorado.

- La responsabilidad personal y el rendimiento individual; el objetivo que presenta esta metodología es la elaboración de un producto de manera conjunta y colectiva, pero asegurándonos que cada uno de los alumnos, de manera individual, son capaces de desarrollar su parte del trabajo. Por ello el docente deberá cerciorarse del nivel de partida de cada alumno así como de complementar las actividades de carácter grupal con las de carácter individual. De esta manera nos aseguramos de que el éxito sea una realidad.

- La interacción promotora; este tipo de metodología fomenta que los alumnos tengan que interactuar y relacionarse de manera habitual. En este clima aprenden valores fundamentales como el respeto, la tolerancia, la empatía o la ayuda al otro. En la sociedad real

tendrán que ser capaz de convivir con otras personas que no tengan la misma manera de pensar u actuar que ellos y para ello es necesario iniciar el aprendizaje de las estrategias necesarias desde la más tierna infancia.

- Las habilidades sociales; este es uno de lo puntos que más va a beneficiar la mejora de la inclusión en las aulas, dado que si somos capaces de fomentar en nuestros alumnos la confianza, la comunicación, el aprendizaje de la resolución de conflictos o el trabajo en equipo, estamos consiguiendo que estos ámbitos se conviertan en parte habitual de su vida diaria. El correcto desarrollo de las habilidades sociales será garantía de éxito para tener una inclusión satisfactoria en distintos grupos sociales. Cuando se produce alguna alteración en el desarrollo de los mismos normalmente se producen conflictos a la hora de ser aceptado y tener un desarrollo normalizado en los grupos de referencia.

Podemos por tanto asegurar en este punto de desarrollo de esta metodología que la escuela cooperativa es una escuela inclusiva, puesto que fomenta la participación de todos y cada uno de los alumnos. Pero además de este aspecto, asegura un aprendizaje significativo, siendo las necesidades del alumnado el núcleo central sobre el que girarán las acciones del profesorado.

En este punto algunos escépticos estarán llevándose las manos a la cabeza pensando en la dificultad de implantación de esta metodología o la ineficacia de la misma. Por este motivo vamos a remitirnos a autores como Coll, 1984; Parrilla, 1992; Johnson y Johnson, 1994; Pujolàs, 2004, Trilla, 2007 en cuyas investigaciones encontramos las siguientes conclusiones:

- El rendimiento y la productividad de los participantes es claramente superior que en metodologías de carácter individual.

- Las estrategias cooperativas favorecen el aprendizaje de todo el alumnado, incluyendo el alumnado que presenta algún tipo de necesidad educativa.

- Se favorece la aceptación de las diferencias entre los distintos alumnos como aspecto positivo para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Se modifican las relaciones interpersonales de manera muy positiva mejorando éstas en cantidad y en calidad.

- Se produce un aumento de la autoestima en todo el alumnado que repercute de manera positiva en el desarrollo de la inclusión en las aulas.

Como es evidente el proceso de implantación de esta metodología es a largo plazo e iniciándose con pequeñas acciones que deben de ser consensuadas y llevadas a cabo por todos los integrantes del claustro de profesores del centro. Es importante tener presente que no se deben de forzar los tiempos, sino que se debe de llevar a cabo con tranquilidad y asegurándonos de haber cubierto las etapas iniciales de manera satisfactoria. Por otro lado cabe resaltar que el apoyo entre el profesorado es fundamental porque, en un clima de diálogo y de aprendizaje, es donde pueden llevarse a cabo las correcciones o mejoras de las acciones que se están llevando a cabo en las aulas, con el fin de realizar un óptimo aprovechamiento de las mismas.

No podemos olvidarnos de la importancia de la planificación y el hecho de que se debe de tener claro el por qué de la acción el para qué de la misma y el cómo se va a llevar a cabo en el aula. Pero además, como buenos profesionales de la educación, deberemos de partir de la evaluación previa de las características del alumnado y de cada uno de los grupos-clase. La figura del profesor también debe de ser evaluada puesto que precisamos saber cómo nos encontramos ante la nueva acción

metodológica. Una vez realizadas estas acciones previas es cuando procederemos a realizar una programación didáctica, contextualizándola dentro del currículo, que finalmente será evaluada, realizando una reflexión sobre las acciones acontecidas en la implantación de la misma.

Como podemos comprobar es un proceso complejo pero con esfuerzo, ganas de cambiar el panorama educativo, colaboración entre el profesorado, formación y empatía podremos lograrlo.

Ventajas e inconvenientes de la inclusión en las aulas.

La educación inclusiva no es una nueva línea que haya surgido de manera fortuita en las escuelas, todo lo contrario, tiene una fuerte fundamentación legislativa que se ha ido expandiendo desde los inicios de 1948. En el momento actual nos encontramos en tránsito entre un modelo de escuela tradicional y un modelo inclusivo. Para poder entender el cambio entre ambas prestemos atención a la siguiente tabla:

Escuela tradicional	Escuela inclusiva
Inmovilista.	Raíz humanista: desarrollo integral de la persona.
No incluye entre sus objetivos la educación de los menos capaces	Igual de derechos en el acceso a la educación.
Rigidez, homogeneidad y segregación.	Diversidad, heterogeneidad y relaciones interpersonales.
Basada en la acumulación de conocimientos.	Basada en la riqueza cultural.
No atiende a las diferencias.	Parte de las diferencias.

Tabla 1. Comparativa entre el modelo de escuela tradicional y el modelo inclusivo. Fuente: elaboración propia.

Siguiendo esta misma línea de conocimiento y profundización sobre la inclusión en las aulas el autor Peterson (2002) realiza un resumen excepcional de la naturaleza y características de las escuelas inclusivas que no podemos dejar de mencionar:

- Fomenta los principios democráticos de igualdad y justicia social
- Incluye a todos y cada uno de los alumnos.
- La enseñanza y el currículo se adaptan a las necesidades u habilidades de los alumnos.
- Promueven el aprendizaje cooperativo como base metodológica para el desarrollo de la inclusión.
- Establecen fuertes vínculos entre la escuela, las familias y la comunidad educativa.

Una vez establecida una visión general de la inclusión en las aulas pasamos a detallar las ventajas de la misma. Según Ainscow, 2001 y Marchesi 1998 se centran en los siguientes puntos:

- Visión y liderazgo.
- Coordinación y participación de toda la comunidad educativa.
- Colaboración e implicación de los profesionales educativos.

- Investigación y reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo y formación del profesorado.

Por otro y como plantean autores como Barton y Armstron , 2007 la inclusión también presenta una serie de inconvenientes que pasan por la complejidad del proceso así como por la dificultad que tiene la implantación y el mantenimiento de la misma en todos y cada uno de los niveles educativos. Otros de los inconvenientes que podemos encontrar son:

- Falta de un marco real que favorezca la inclusión.
- Sistema educativo basado en el logro de resultados, lo que impide que haya una inclusión de alumnos que presentan algún tipo de necesidad.
- La existencia de determinadas escuelas y aulas especiales que perpetúan la segregación.
- La poca o escasa implicación del alumnado que no está ni formado ni motivado para la inclusión.
- El escaso interés y formación del profesorado que se centra en el logro de resultados, olvidando en

ocasiones la diferencia existente en las aulas.

inclusiva(Verdugo & Parrilla, 2009)”

Conclusiones y retos de la educación inclusiva en España.

La educación inclusiva no es una moda pasajera a la que estemos asistiendo en el mundo educativo, sino que es un derecho que está recogido de manera legislativa en las leyes que hemos analizado en puntos anteriores así como en nuestra carta Magna.

La constitución española de 1978, que es la norma aplicable de mayor rango en nuestro país, establece en su artículo 27 el derecho a la educación.

La educación inclusiva, considerada como un derecho universal, requiere de una serie de políticas que tiendan a que todos los ciudadanos reciban una educación de calidad, con equidad y excelencia, así como disponer de los recursos necesarios para su correcto desarrollo. El derecho a la educación tiene su protección a nivel legislativo, dentro de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y, en el caso de nuestro país, en la Constitución Española.

Pero en nuestro país...

“... aún queda mucho por hacer para conseguir que el sistema educativo y las instituciones escolares alcancen los niveles de equidad y justicia curricular a los que aspira la educación

Es decir, que nuestro país se ha hecho eco de los cambios que se están produciendo a nivel mundial en otros países y está intentando adaptar la legislación a las necesidades de inclusión. Cabe destacar que hasta bien avanzado el siglo XX en nuestro país la llamada educación especial era considerada un sistema paralelo al sistema ordinario, sin que la inclusión se planteara como una realidad a aplicar en las aulas.

Por otro lado es importante tener en cuenta el reto de la formación de profesorado como parte importante y rol directamente relacionado con el desarrollo de la inclusión como realidad en las aulas. Buena parte del éxito o del fracaso de lograr una educación inclusiva reside en la motivación y ganas de cambiar el panorama escolar que tengan los distintos claustros de profesores en los centros.

Cualquier momento de transición es duro y conlleva una reflexión y un esfuerzo, que en el momento de tener que ser llevado a cabo, nos plantea dudas sobre la eficacia de realizado. Pero las grandes metodologías y revoluciones escolares empiezan por el inicio de pequeños cambios que a la larga suponen grandes retos y avances que nos permiten que la escuela siga siendo un lugar de aprendizaje, de socialización y de inclusión para todos nuestros futuros ciudadanos.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Editorial Narcea.
- Carr, A. (2007) *Psicología positiva. La ciencia de la felicidad*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Cury, A. (2007) *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona. Editorial Planeta.
- Díaz Aguado, M.J (2003). *Aprendizaje cooperativo y educación multicultural*. Madrid. Pirámide.
- Echeita, G y Verdugo, M. A. (2004). *Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España*. Salamanca. Editorial INICO.
- Escudero Muñoz, JM. (2010). *El oficio de maestro. Competencias y cooperación docente para la mejora de la educación. El aprendizaje cooperativo. Fundamentación, bases psicológicas y pedagógicas y rol docente*. Universidad de Alcalá, Madrid.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2003). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona : Graó.
- Serrano, A., Tormo, M. P. y Granados, L. (2011). *Las Aulas de convivencia, una medida de prevención a la violencia escolar*. Criminología y Justicia. 1, 4-8.
- Torrego, J.C y Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid. Alianza editorial.

Currículum para una educación inclusiva y de calidad.

Reflexiones desde una perspectiva sociológica

Jaime Borda Valderrama

PhD en Ciencias Sociales, Universidad Pública de Navarra (UPN)

Los sistemas educativos modernos tienen dos ejes fundamentales para su funcionamiento como son el currículum y el llamado proyecto educativo institucional (PEI). De estos dos el que normalmente tiene una mayor influencia de las directrices del estado es el primero, aunque según el contexto las instituciones educativas pueden tener mayor o menor libertad para hacerle algunas variaciones. En cualquier caso, podemos afirmar que el currículum funciona, por lo general, como columna vertebral de cualquier sistema educativo occidental y afecta, transversal y verticalmente, la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Decimos que verticalmente porque es el currículum, tal como está concebido, el que, en buena medida genera el embudo que va cerrando el paso, paulatinamente, hacia nuevas oportunidades académicas y sociales, a muchos individuos. Como ya lo han señalado diversos autores -tales como Bourdieu, Di Maggio y Goodson (por citar algunos de renombre internacional), ó como Jurjo Torres Santomé, José Gimeno Sacristán, Mariano Fernández Enguita (reconocidos investigadores españoles sobre temas educativos)-, el currículum academicista suele favorecer a los individuos que poseen mayor capital social y cultural, mientras que para quienes no los tienen o los poseen en niveles reducidos se convierte más bien en una barrera.

Sin desconocer la gran influencia que pueden tener diversos factores externos, sociales y culturales en la

trayectoria académica de un individuo, sea hombre o mujer, no es menos cierto que el currículum y sus directrices también inciden de manera directa en los resultados que arrojan las instituciones educativas, lo que significa en últimas que incide, en conjunto con los factores mencionados, en la exclusión educativa, y en el desempeño académico de cualquier estudiante, en algunos casos para bien y en otros para mal.

El currículum escolar, normalmente diseñado y avalado por el ente gubernamental correspondiente, es el instrumento que determina o selecciona los conocimientos que *deben enseñarse* en el aula, y luego *deben evaluarse*, bajo criterios normalmente excluyentes. Con frecuencia al determinar esos conocimientos se pasa por alto el hecho de que "los aprendizajes no son realidades estáticas, sino fenómenos en proceso" (Escudero, González & Martínez, 2009, p. 50); de igual manera, en el diseño del currículum, tampoco se tiene en cuenta un aspecto fundamental de la educación como lo es el desarrollo de ciertas habilidades que son cada vez más necesarias en el actual contexto del mundo globalizado, informatizado e hipercomplejo en que vivimos. Entre esas habilidades que una persona debería adquirir durante su paso por la escuela, están: "la comunicación, el aprender a aprender, y la capacidad de apreciar y atribuir valor a determinadas expresiones culturales, artísticas o ambientales dignas de ser

disfrutadas y defendidas" (Escudero et al., 2009, p. 48). Pero estas no son las únicas, hay otras también muy importantes que los jóvenes de hoy necesitan desarrollar para afrontar los retos de la sociedad moderna, tales como el autocontrol, la creatividad, el pensamiento crítico, saber usar el conocimiento que se tiene en diversos contextos y situaciones, la inteligencia emocional, una correcta expresión oral y escrita, y la habilidad para entablar buenas relaciones sociales. Con relación con estas habilidades y conocimientos que hemos mencionado, Escudero et al. (2009, p. 49) señalan que "la conciencia e interiorización de los valores y principios democráticos, derechos y deberes de la ciudadanía pertenecen (...) al tipo de aprendizajes imprescindibles que una escuela y una sociedad inclusivas han de garantizar". Creemos que un currículum que tenga en cuenta todos estos aspectos será más inclusivo y podría, por qué no, disminuir en gran medida los índices de fracaso escolar.

Vale la pena subrayar aquí que, desde nuestra perspectiva, la educación inclusiva no debe ser entendida simplemente como un sistema en el que caben los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino un sistema en el que caben todos, con sus diversas capacidades, gustos, intereses y creencias, sin importar de dónde vengan. Este es el tipo de educación inclusiva a la que debe apuntar las políticas educativas y, por supuesto, el currículum. Sin embargo la realidad, por ahora, está aún alejada de este concepto de educación inclusiva que proponemos. De hecho, la dinámica escolar impuesta por el currículum academicista no toma en consideración la diversidad de capacidades y de formas de aprender que pueden confluir en un salón de clase, por el contrario, tiende a homogenizar los aprendizajes, los conocimientos y las habilidades, y por ello se convierte en factor determinante del éxito y del fracaso académico de los estudiantes.

En el currículum que rige el sistema educativo de España, los contenidos exigidos no son siempre los más relevantes, ni los más necesarios, y la forma de evaluar sigue siendo la misma para todas las personas, sin darles oportunidad de mostrar sus diversas capacidades y conocimientos, algunos de los cuales quizá no hacen parte del currículum estándar, pero que pueden ser importantes para su desarrollo personal y social. Una muestra de esto que decimos es la llamada diversificación curricular, programa de apoyo que funciona en las diversas comunidades autónomas desde hace varios años, y que se planteó inicialmente como una forma de "ayudar" a ciertos jóvenes que bajo "las condiciones normales" seguramente no lograrían obtener el título de la ESO. Sin embargo, este objetivo en sí mismo ha terminado por ser una forma más de exclusión educativa, ya que institucionaliza una clara distinción entre unos estudiantes, los "más capaces", y otros, los "menos capaces", o "poco aconductados". Sobre este particular Escudero et al. (2009) señalan lo siguiente:

"Esta pauta de actuación [la diversificación curricular] merece una valoración dual: la diversificación acoge a alumnos con dificultades, que seguramente no habrían llegado a graduarse sin esa medida, pero al mismo tiempo es un síntoma de que el currículo y el aula regular de los centros responden a un orden tal que, con el paso del tiempo, un mayor número de estudiantes son tipificados como sujetos no aptos para aprender lo que constituye el núcleo de los contenidos y los aprendizajes comunes de la educación obligatoria" (Escudero, González & Martínez (2009, p. 58)

Por tanto, se constata, tanto en la teoría como en la práctica, que el currículum, tal como está concebido

actualmente, resulta excluyente para algunos estudiantes y, hasta cierto punto, propicia el fracaso escolar de los más vulnerables –no sólo en España, sino también en otros países de la Comunidad Europea y de América Latina-. Por otra parte, cabe apuntar que el currículum academicista parece no tener en cuenta que para la sociedad de hoy el simple conocimiento no basta, sino que se requieren individuos que hayan desarrollado, durante su etapa educativa, las habilidades antes mencionadas. Ahora bien, cabe anotar aquí que los currículos de varios países (desarrollados y no desarrollados) mencionan cada vez con mayor énfasis la importancia de fortalecer dichas habilidades, pero los contenidos siguen teniendo el mismo peso de siempre, y como consecuencia de ello los docentes continúan ejerciendo su labor bajo los parámetros que han regido la educación durante las últimas décadas, lo que se traduce en modelos pedagógicos que dan prioridad a los contenidos y a los saberes, no a los hábitos y a las habilidades psicosociales de los individuos.

Ahora bien, es un hecho cada vez más indiscutible que educar a las nuevas generaciones se ha convertido en una tarea bien compleja, tanto así que a pesar de todos los esfuerzos que puedan hacerse, y que de hecho se hacen, nos encontramos siempre con estudiantes, sean chicos o chicas, que no alcanzan los objetivos propuestos por el sistema educativo en uno o varios de sus niveles y, lo que es aún más preocupante, vemos un porcentaje significativo de jóvenes que abandonan la escuela de manera prematura o que, aunque permanezcan dentro del sistema, no logran obtener el título de graduado en educación secundaria. Por otra parte, debemos reconocer que aún hoy en día seguimos sin tener perfectamente claro cuál debería ser la esencia de la

labor educativa: si una transmisión crítica y constructiva del conocimiento, o la formación integral de la persona, o quizá una rigurosa preparación hacia el mundo laboral, o una mezcla de estas tres propuestas. Y aunque la disyuntiva exista y sea incluso tema de discusión en ciertos círculos académicos, lo cierto es que a pesar de los grandes avances científicos y tecnológicos que han revolucionado el mundo en los últimos años, hoy en día la función principal de la educación, al menos en los países occidentales, sigue siendo la transmisión del conocimiento y la evaluación de los procesos de aprendizaje, esto es, de cuánto el alumno, o la alumna, ha logrado aprehender o no ese conocimiento transmitido. Lo cual, resulta una perspectiva muy reducida del papel de la escuela.

Para algunos escépticos, la función social de la escuela sigue siendo simplemente la de “aparcamiento” de los más jóvenes (Moncada, 1983), mientras que para otros la escuela ha sido y debe ser como un “foco de acción consciente” (De Azevedo, 1942, p. 156)⁸. Estos paradigmas nos invitan a la reflexión continua sobre el tipo de ser humano que la sociedad necesita -o cree necesitar- y que ella misma le pide a la escuela formar. Aunque, sin duda, la segunda idea es más óptima que la primera, de alguna manera la educación primaria y la secundaria, y a veces también la superior, se mueven entre estas dos dimensiones, es decir entre ser un simple aparcamiento y ser lugar de reflexión, diálogo y construcción del conocimiento. Desde nuestro punto de vista la escuela, más que un ente físico, es ante todo un espacio vital de interacción entre individuos en constante evolución - intelectual, personal y espiritual- donde unos pueden aprender de otros y viceversa.

Cabe preguntarnos, ¿entonces cuál es el camino para redefinir el currículum y, por ende la educación en aras de

⁸ Esta expresión es, en realidad de Célestin Bouglé y hace parte de una cita más larga expuesta por Azevedo (1942) en su libro, página 156.

adaptarla a la dinámica y a las necesidades de la sociedad contemporánea y favorecer los procesos de aprendizaje del mayor número posible de personas? Puede haber muchas respuestas a esta pregunta. No creemos que haya un solo camino, ni una sola pedagogía que pueda revertir la tendencia impuesta desde la época de la ilustración (quizá sutilmente y sin una conciencia clara de lo que se hacía). De todas formas, un camino puede ser el de analizar la problemática del currículum desde una perspectiva sociológica con el fin de determinar lo que es más útil y necesario para formar hombres y mujeres capaces de transformar positivamente el mundo en el que les ha tocado vivir y en consecuencia que puedan sentirse realizados como personas.

Empecemos por subrayar que, desde la dimensión de la sociología, el mundo de la educación no es un ente aislado, no es un mundo ajeno a los demás mundos que interactúan en el continuo devenir de una sociedad. Es más, las escuelas hacen parte importantísima de todo el engranaje social de cualquier ciudad o de cualquier país, aunque para algunos, eso pase desapercibido, o carezca de importancia. No podemos desconocer que el conocimiento alcanzado por la humanidad hasta ahora y los progresos científicos logrados, especialmente en los últimos cien años, tienen sus bases en la educación, y no sólo en la educación superior, también en la educación primaria y secundaria, con todo y sus falencias.

A través del tiempo, el conocimiento de la humanidad ha avanzado hasta niveles insospechados, y de una manera tal que cada vez resulta más difícil, por no decir que imposible, saber un poco de todo, o ser especialista en más de uno o dos temas específicos. Por otra parte, en la actualidad hay varias formas de acceder al

conocimiento; de hecho, la revolución de internet ha permitido tener un acceso mucho más fácil y rápido a la información que el que teníamos hasta hace unas pocas décadas. Resulta ya impensable creer que unos años de educación primaria y secundaria son suficientes para abarcar un porcentaje significativo del conocimiento existente, y ni siquiera de lo que pudiera catalogarse como un *conocimiento básico*⁹. Ciertamente no es objeto de la educación obligatoria ofrecer a los estudiantes todo el conocimiento desarrollado por la humanidad hasta la fecha, pero de alguna manera el currículo que rige esta etapa educativa, con el pretexto justificado de propiciar unas bases sólidas para la educación superior, a veces pareciera querer abarcarlo todo. Sin embargo, si reflexionamos detenidamente, lo más importante ya no es, o no debería ser, el conocimiento como tal, ni los contenidos, sino la formación del individuo y el desarrollo de una serie de capacidades esenciales que le permitan afrontar los retos que la sociedad contemporánea impone, tales como: desarrollar el interés por un aprendizaje continuo, saber buscar la información, y tener un pensamiento crítico para saber evaluar y usar esa información, además de las mencionadas anteriormente.

Ahora bien, sea cual sea la idea que tengamos de lo que es o debería ser la escuela, lo cierto es que en el mundo contemporánea, especialmente en occidente, no todos los individuos o grupos sociales tienen, en el ámbito académico, las mismas oportunidades. Esta coyuntura innegable y compleja hace que los sistemas educativos modernos, desde un punto de vista sociológico, más allá de sus elementos pedagógicos y filosóficos, contribuyan, de una u otra manera, a las desigualdades sociales. De hecho, la historia y la sociología de la educación nos muestran cómo la escolarización,

⁹ Existen ya diversas posturas y teorías sobre lo que puede catalogarse como "conocimiento básico". Aunque no es objeto de este artículo profundizar en este tema, más adelante nos detendremos brevemente en esta idea, por demás de gran interés y actualidad para el mundo de la educación

“entendida como el proceso vital de un individuo que le permite llegar a poseer cultura” (Escofet, Heras, Navarro & Rodríguez, 1998, p. 11), ha estado siempre marcada por un sesgo social que condiciona las oportunidades futuras de los individuos no siempre de acuerdo con sus capacidades, sino sobre todo de acuerdo con su origen y la condición socio-económica de su entorno. Vale la pena subrayar que así ha sido desde los inicios de la escolarización masiva, en la época de la Ilustración. A propósito de este hecho, Fernández Enguita afirma lo siguiente:

“En la primera fase de la expansión de la escuela se dio por sentado que distintos grupos sociales debían recibir diferentes tipos de educación, o que unos debían recibirla y otros no. Voltaire, el *príncipe de la luz*, no vaciló en protestar porque los *frères de les petit écoles* alfabetizasen a algunos pobres, lo cual consideraba un peligro, y Rousseau, el *descubridor* de la especificidad de la infancia e *inspirador* de la pedagogía moderna, no llevó sus preocupaciones por la educación más allá de los límites de la pequeña nobleza. Los mismos u otros autores podrían ser invocados como defensores de la no educación o de una educación plenamente distinta, y netamente inferior para la mujer”. (Fernández Enguita, 2006, p. 75)

Desde aquel periodo histórico de la humanidad hasta nuestros días, sin duda, muchas cosas han cambiado, pero aunque parezca increíble hoy, en pleno siglo XXI, aún quedan -en unos países más que en otros- fuertes vestigios de segregación, procedentes de esos albores de la escolarización. No obstante, hemos de decir que en esta búsqueda incesante por encontrar caminos que nos lleven a la construcción de nuevos modelos educativos, no podemos, ni debemos

quedarnos sólo en los aspectos negativos, en lo que falta por hacer o mejorar, o en los obstáculos aparentemente insalvables, también es necesario mirar los logros alcanzados para que ellos sirvan de base y de aliciente en el proceso, con frecuencia fatigoso, de hacer de la utopía una realidad. Desde esta perspectiva, nos atrevemos a afirmar, en primer lugar, que en el contexto europeo y de manera particular en el español, el concepto de educación concebida como un mero proceso de transmisión de conocimientos, valores y tradiciones ha sido superado, al menos en parte, gracias a las nuevas tendencias que han marcado las teorías y políticas educativas relacionadas con la educación inclusiva y la educación intercultural, que cada vez permean con más fuerza no sólo el currículum sino también -y esto es lo más importante- las aulas.

Ahora bien, aunque lo expuesto anteriormente es cierto, no podemos negar que hay aspectos cruciales por mejorar, si en realidad lo que se quiere es lograr una *educación de calidad para todos*. Tanto en los países desarrollados -como es el caso de España- como en los menos desarrollados, los sistemas educativos están influenciados, entre otros factores, por la dinámica social de clases que configura cada contexto particular. Esa estructura de clases sociales genera desequilibrios importantes en el tipo de educación que unos grupos reciben con respecto a otros. Si la escuela pierde su norte, influenciada por las condiciones socio-económicas de aquellos que tienen más poder adquisitivo, entonces ella se convierte en promotora de las desigualdades educativas y sociales.

Diversos estudios corroboran la persistencia de la desigualdad de oportunidades en materia educativa en ciertos países de la OECD¹⁰, de la cual España hace parte. El informe de Causa & Chapius (2009), por ejemplo, afirma lo siguiente:

¹⁰ OECD: Organization for Economic Co-operation and Development

“... el análisis empírico muestra que los países de la OECD son extremadamente heterogéneos con respecto a las desigualdades socio-económicas educativas. En particular, mientras los países nórdicos exhiben un nivel de desigualdad relativamente bajo, los de Europa continental se caracterizan por niveles relativamente altos de desigualdad en logros educativos –en particular relacionados con la segregación escolar por factores socio-económicos– mientras que los países anglosajones ocupan una posición más o menos intermedia”. (Causa & Chapius, 2009, p. 30)

De lo expuesto por estos y otros autores sobre las desigualdades educativas, surge la necesidad de buscar, en cada país, caminos que puedan llevar a una mayor igualdad de oportunidades, sobre todo en materia educativa. ¿Pero cómo hacerlo? Sabemos que no es una tarea sencilla, pero debemos asumirla, forzando a los estados a tomar las medidas necesarias para lograrlo, teniendo en cuenta que la educación es la base del desarrollo tanto social como económico de cualquier país.

Nos parece importante subrayar aquí que no sólo a la escuela le corresponde plantear soluciones a las problemáticas del sector educativo; en esta tarea es absolutamente pertinente involucrar a otros agentes sociales, incluyendo –por supuesto y en primer lugar– a las familias. Por otra parte, es también imprescindible analizar a profundidad los efectos del currículum tanto sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, como sobre el rendimiento académico del alumnado y en particular sobre los casos de fracaso escolar, entendido sobre todo como la no obtención del título de la ESO. Así mismo es necesario repensar ese currículum de tal manera que no simplemente responda a las necesidades del sistema económico actual, sino sobre todo a las necesidades y a los deseos de los más

jóvenes, que en últimas son los más directamente afectados por él.

A propósito del fracaso escolar, que con frecuencia afecta a los más vulnerables, es necesario también hacer un análisis profundo de sus causas y consecuencias y asumirlo como lo que realmente es, es decir como una problemática social, no simplemente como un problema de la escuela. Aquí cabe señalar que un punto de partida para lograr alcanzar el objetivo propuesto (de una educación igualitaria), es el conocer y analizar previamente los factores socioculturales que más inciden en el fracaso escolar y que generan la consabida exclusión educativa. Una vez estudiados estos factores, debemos preguntarnos qué pueden hacer la escuela para contrarrestarlos, y no sólo ella, sino la sociedad en su conjunto.

Ahora bien, teniendo en cuenta que lo más importante ya no es la simple transmisión del conocimiento, sino la formación integral de los individuos para que sean protagonistas de una nueva sociedad, la cuestión del currículum –desde la perspectiva de la sociología de la educación– no debe limitarse simplemente a buscar respuestas a las preguntas sobre el qué, el cómo y el cuándo enseñar (lo cual les corresponde también a la pedagogía y a la psicología), sino que de manera más puntual ha de indagar sobre cuál tipo de conocimiento y cuáles habilidades deberían enseñarse y desarrollarse en los centros e institutos, teniendo en cuenta de manera especial a los estudiantes con desventajas sociales (Whitty, 2010, p. 30), y con miras a lograr una mayor igualdad de oportunidades.

Según Whitty (2010, p. 30), estas preguntas han generado –desde la sociología– dos tipos de respuesta diferentes: por una parte están los que piensan que el conocimiento que se transmite en la escuela debe ser aquel que parte fundamentalmente de los intereses de los más desfavorecidos, fortaleciendo su compromiso con el aprendizaje mediante una enseñanza

basada en temas y proyectos. Por otra parte están los que piensan que la escuela debe ofrecer a todos un conocimiento estructurado, o en palabras de Michael F. D. Young¹¹, un “*off-putting knowledge*” (“un conocimiento difícil, molesto”); y de manera especial debe ofrecerlo a los alumnos con desventajas sociales ya que ellos no tienen la posibilidad de acceder a él en casa¹², ni en su entorno más próximo.

En la línea de la primera corriente, por ejemplo, el sociólogo australiano Robert W. Connell manifiesta que si los intelectuales y académicos involucrados en la elaboración de los currículos tomasen en cuenta las ideas y saberes de los menos favorecidos, entonces muy seguramente habría mejores posibilidades de construir programas realmente comprensivos, más aptos para todos (Connell, 1997, p. 61). En este mismo sentido, afirma Andy Hargreaves lo siguiente:

“En la marginalidad se encuentran algunas de las fuentes de ideas y creatividad más importantes de la vida social intelectual. En la vida académica, los hombres y mujeres marginales se instalan en las fronteras de los campos y las tradiciones intelectuales: no para proteger y patrullar, sino para ampliar y explorar”. (*Hargreaves, en la introducción al libro: “Estudio del currículum: casos y métodos”; Goodson, 2003, p. 27*)

Estas ideas planteadas por Connell y por Hargreaves puede servir no sólo para generar investigaciones importantes en el campo de la sociología de la educación sino también para buscar y desarrollar estrategias más concretas que enriquezcan la práctica docente. Según Connell, un currículum que se

elabore desde esta perspectiva tiene dos vertientes: “en primer lugar, sigue el principio de la justicia social en la educación, porque encarnan los intereses de los menos favorecidos. En segundo lugar, es intelectualmente mejor que otras formas de organizar el conocimiento” (Connell, 1997, p. 61).

Para dar una base teórica más sólida a la afirmación anterior, el mismo Connell ha desarrollado tres principios sobre lo que él llama “la justicia curricular”, que son: 1) tomar como punto de partida los intereses de los menos favorecidos; 2) generar participación y ofrecer una escolarización común que tome en cuenta la diversidad; y 3) tomar en cuenta los procesos históricos de la igualdad (o desigualdad), en el contexto donde se quiere desarrollar el currículum (Connell, 1997, págs. 63-69). Estas teorías de Connell, aunque no son propiamente de orden pedagógico, si son ideas universales que pueden tomarse como referencia para las acciones pedagógicas que puedan llevarse a cabo en cada lugar específico, acciones pedagógicas que deben, por demás, favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su condición social.

Pasemos ahora a la segunda vertiente sociológica, es decir aquella que opta por la transmisión de un conocimiento estructurado igual para todos. Aquí tomamos como referencia al sociólogo inglés Michael Young, quien en una entrevista concedida al *RSA Journal*, puntualizó lo siguiente:

“... el asunto del conocimiento es un asunto tanto epistemológico como de justicia social, porque esos chicos que no llegan a la universidad con frecuencia no tienen acceso a lo que yo llamo el conocimiento que otorga

¹¹ Citado por Whitty (2010), p. 30.

¹² La idea en realidad es de M. Young, citado por Whitty (2010, p. 30) en su artículo.

empoderamiento¹³ [*powerful knowledge*] y ellos son justo las personas que más lo necesitan, porque para ellos la vida será muy dura sin él" (ver RSA Journal, 2008, párrafo 6)¹⁴

Cabe preguntarse aquí: ¿cuál es ese conocimiento que otorga empoderamiento? ¿Quién lo define? ¿Cuáles son esos conceptos que cualquier estudiante debería adquirir durante su paso por la escuela que le permitan llegar a ser un *ciudadano crítico* (Skovsmose, 1994, p. 24) y afrontar su vida adulta de manera libre, responsable, honesta y solidaria? Nos parece que estas preguntas son cruciales en y para el mundo de la educación, pero ciertamente no son sencillas de responder. Es más, puede haber muchas respuestas posibles. A continuación damos sólo algunas ideas generales que sirvan de base para análisis ulteriores sobre este tema.

Una respuesta –entre otras posibles– que ayuda a clarificar y estructurar mejor las bases para desarrollar un currículum que permita a los estudiantes adquirir el ya mencionado *powerful knowledge*, nos la ofrece la corriente de la pedagogía crítica. Henry Giroux, por ejemplo, en su obra *Schooling for Democracy*, expone lo siguiente:

“Es necesario defender a los colegios como un servicio público importante que eduque a los estudiantes como ciudadanos críticos que puedan pensar, afrontar desafíos, tomar riesgos, y creer que sus acciones pueden hacer una diferencia en la sociedad. Esto significa que los colegios públicos deben convertirse en lugares que ofrezcan oportunidades para generar conocimientos específicos, esto es, que den a los estudiantes posibilidades de

compartir sus experiencias, trabajar en relaciones sociales que enfatizen el cuidar y el interesarse por otros, y que los introduzcan a formas de conocimiento que desarrollen, en ellos, la convicción y la oportunidad de luchar por una calidad de vida en la que se beneficien todos los seres humanos” (citado por Skovsmose, 1994, p. 24)

Si bien en esta idea específica no hay una mención directa al currículum, puede decirse que desde la perspectiva expuesta por Giroux (y por el propio Skovsmose), éste debe plantearse de tal manera que el paso por la escuela signifique para los estudiantes –en especial para los más desfavorecidos por sus condiciones socioeconómicas y socioculturales– la posibilidad real de generar aquellas habilidades cognitivas y sociales que les permitan desarrollarse como personas íntegras, encontrar un sentido a lo que hacen, y ser miembros proactivos de la sociedad. Está propuesta está enmarcada en las teorías curriculares que abogan por el desarrollo tanto del conocimiento que otorga empoderamiento, como de determinadas habilidades y disposiciones que se consideran importantes para “tener éxito en las sociedades modernas y en una economía globalizada” (Whitty, 2010, p. 34); ambos aspectos: conceptos y habilidades, como ya lo hemos subrayado anteriormente, son esenciales cuando se habla de currículum. Ahora bien, aunque Giroux enfatiza aquí en la escuela pública, creemos que estas ideas son igualmente importantes para la escuela privada, la cual también debe fomentar en sus estudiantes el mismo espíritu crítico y una profunda conciencia social que los lleve no sólo a pensar en los más desfavorecidos,

¹³ La traducción literal sería “conocimiento poderoso”, pero así no da la idea precisa de lo que el profesor Young quiere realmente decir con la expresión “powerful knowledge” que es la de dar poder a los individuos para construir su presente y su futuro con aquello que aprenden en la escuela.

¹⁴ Esta nota aparece también textualmente citada por Whitty, 2010.

sino sobre todo a trabajar con ellos y para ellos, en busca del bien común.

Estos planteamientos teóricos nos llevan a preguntarnos: ¿y cómo se hace para que los y las estudiantes, en especial los más vulnerables, construyan ese conocimiento estructurado que les otorgue las bases y el poder necesario para salir de su propia situación y estar a la par de los más aventajados? Al igual que las preguntas arriba planteadas, ésta también puede tener múltiples respuestas. Pero sin duda la base estará en las estrategias metodológicas que se utilicen, por una parte, y en la proyección social que se le pueda dar al conocimiento adquirido, por otra.

Una respuesta posible a esta pregunta en particular, y que nos parece de gran utilidad, es la que ofrece el pedagogo italiano Bruno D'Amore cuando plantea que, para él, aprender significa tener "la disponibilidad y la capacidad de ampliar la imagen; y ampliar quiere decir: romper, incluir un hecho nuevo, cerrar pero dejando entreabierta la rendija; y esa ruptura puede, pero no debe, ser traumática" y enseñar, desde esta perspectiva quiere decir, simplemente, "hacer posible y natural ese proceso" (En: Angeli et al., 2011, p. 19). Aunque estas ideas no ofrecen herramientas concretas para la labor docente, nos parece que deben ser la base para el desarrollo de cualquier actividad pedagógica en la que se conciba el aprendizaje como un proceso dinámico de construcción y aplicación del conocimiento, más allá de si se trabaja o no con población vulnerable.

Otra respuesta la dan Coll & Martin (2006, p. 6) cuando subrayan que hoy por hoy es necesario redefinir "qué es lo básico de la educación básica", para lo cual hemos de responder a la pregunta: "¿qué es lo que todo futuro ciudadano debe aprender y, por tanto, hay que enseñar en todo centro educativo?". Esta perspectiva es incluso más amplia que planteada por la sociología, ya que no se limita exclusivamente a la población más

vulnerable, sino que tiene en cuenta a todo el alumnado. Por otra parte, estos mismos autores han señalado que para determinar ese conocimiento que todo ciudadano debe aprender para desenvolverse adecuadamente en la sociedad contemporánea, "no podemos seguir pensando y tomando decisiones sobre el currículum de la educación básica como si los centros escolares y el profesorado fueran los únicos escenarios y agentes educativos implicados en la educación y la formación de las personas". Esto implica tomar conciencia de que la sociedad entera es corresponsable, junto con la escuela, de la educación integral de las nuevas generaciones. Es desde esta perspectiva que podemos afirmar que, de alguna manera, todos somos agentes educativos, ya que un niño o niña aprende no sólo lo que ve y oye en la escuela, también aprende de *otros maestros*: sus padres, su entorno social más próximo, la televisión, sus amigos o amigas, etc.; y con frecuencia esos maestros externos tienen una mayor influencia que los de la escuela, sobre todo en cuanto a la forma como un chico o chica entiende el mundo y se relaciona con él y, a través de esos otros maestros, puede también valorar lo que es más importante o no para su desarrollo personal, lo que puede ser útil en un momento dado y lo que puede servir para construir una sociedad mejor.

Las teorías expuestas hasta aquí enfocan su mirada sobre todo (aunque no sólo) en el conocimiento que debería enseñarse en la escuela, lo cual es lógico e importante, pero incompleto, al menos desde nuestro punto de vista. Como lo hemos señalado en diversas partes, además de los conocimientos, el currículum moderno debe prestar especial atención al desarrollo de competencias y habilidades individuales que favorezcan la construcción de una sociedad diferente, donde lo que rija la convivencia no sean los intereses económicos sino la necesidad de alcanzar el bien común. Esto implica

dar un espacio primordial en la escuela, de manera especial en los años de la educación primaria, al desarrollo de habilidades (como las mencionadas en este documento) a través de actividades didácticas que vayan más allá de unos contenidos específicos. Dar este espacio no debe considerarse como un riesgo sino como una oportunidad, no sólo para evitar el abandono escolar, sino para mejorar la educación en su conjunto. De hecho, las investigaciones y las experiencias que se han realizado hasta ahora en relación con el desarrollo de habilidades socio-emocionales demuestran que dar un espacio para fomentar el desarrollo de dichas habilidades favorece significativamente el ambiente de aprendizaje de las escuelas, ya que el contexto escolar “se hace más cálido, seguro y protector” (Mena, Romagnoli & Valdés, 2009, p. 9). Es más, cuando se abren esos espacios y se trabaja por construir un contexto adecuado, “los miembros de la comunidad escolar mejoran su capacidad de relacionarse entre sí, se hacen capaces de resolver pacíficamente los conflictos, y desarrollan mayor conciencia de las necesidades, intereses y emociones de los demás, apoyándoles y colaborando de mejor manera” (*Ibid*) .

En relación con estos planteamientos, una propuesta que se acerca bastante a este concepto de currículum es la expuesta por los profesores I. López-Goñi & J. M. Goñi Zabala en su reciente libro titulado: *Hacia un currículum guiado por las competencias*. En dicha obra, Jesús M. Goñi señala que, en el contexto de la educación básica, “el currículum escolar debe ocuparse (...) de la construcción del conocimiento necesario para el desarrollo de las competencias básicas” (López-Goñi & Goñi, 2014, p. 120). En esta línea, las competencias básicas se toman “como criterio para seleccionar los conocimientos a priorizar en el currículum”, conocimientos que deben ofrecerse y exigirse a todo el alumnado porque son realmente necesarios, porque son útiles “para el desarrollo

personal, la integración social y la inserción laboral” (*ibid*). En esta perspectiva, resulta pertinente lo que ha señalado Reyzábal (2012, p. 67) en un artículo -también reciente-, en el que afirma que “la educación por competencias debe partir de un currículum dinámico y flexible que permita su adecuación constante a la exigencia real de la formación de su alumnado”, una formación que, obviamente, debe ser integral.

Como lo dijo ya Comenius, en su *Didáctica Magna*, el arte de enseñar consiste en lograr “una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método”, de tal manera que toda la juventud pueda ser instruida de forma “agradable, rápida y completa (...) en todas las cosas necesarias para la vida presente y futura” (citado por Zufiaurre & Hamilton, 2015, p. 59). Es de subrayar que Comenius resalta varias veces en su obra que la educación debe ser agradable y completa, no en cuanto a pretender abarcar la totalidad de los conceptos, sino entendida como una educación integral. El actual currículum sueco parece tener presentes estos principios, ya que –como lo anotan Zufiaurre & Hamilton (2015, p. 106)-, dentro de sus objetivos principales establece que el alumnado debe aprender a respetar a los demás, entendido el respeto como un valor intrínseco que posibilita el crecimiento ciudadano; así mismo, establece que el alumnado debe aprender a ser empático con los demás, de tal manera que cada cual sea capaz de comprender “las situaciones en las que los seres humanos se puedan encontrar” y además procurar en toda ocasión “actuar con las mejores intenciones”; y también señala que los estudiantes, en su paso por la escuela, deben aprender a tener “una actitud de respeto y cuidado hacia el medio y el entorno inmediato desde micro y macro perspectivas”. Ahora bien, cabe señalar que no basta con tener estos principios enunciados en el currículum, es necesario que cada escuela busque y establezca los espacios y tiempos necesarios para hacerlos realidad.

Otro aspecto, no menos importante y que queremos mencionar brevemente, es lo referente a la dimensión cultural del currículum, en especial en países con un porcentaje significativo de alumnado inmigrante. Es decir a la inevitable influencia de una cultura determinada sobre el currículum que rige su propio sistema educativo. Tal como afirma Hollins (2008, p. 86), "el currículum escolar es en sí mismo un producto cultural". Los problemas surgen cuando esa cultura se erige como patrón máximo de referencia y soslaya o incluso demerita las demás culturas hasta el punto de anularlas tanto en el currículum escolar como en las diversas dimensiones sociales. Desde esta perspectiva, Hollins (2008, p. 86-87) sostiene lo siguiente:

"Una cultura o grupo étnico particular que constituya la mayor parte de una sociedad y que haya acumulado poder suficiente, es muy probable que desarrolle un currículum escolar que promueva (a) sus valores culturales, prácticas y percepciones; (b) sus necesidades psicológicas, sociales, económicas y políticas; y (c) su elevado estatus dentro de la sociedad en su conjunto. Usualmente hay una relación observable entre el currículum escolar y la cultura en el poder" (Hollins, 2008).

Esta situación puede evidenciarse tanto en los países de América del Norte (contexto en el cual esta autora ha construido sus teorías), como en los de la comunidad económica europea. En general, no es exagerado afirmar que en el currículum y en los textos escolares de los países más desarrollados las culturas no europeas simplemente no existen. No obstante, cabe subrayar que en la práctica cotidiana de su labor, algunos y algunas docentes saben tomar en

cuenta esas otras culturas y aprovechan su presencia en el aula para enriquecer su trabajo pedagógico y, por supuesto, los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, sin importar el origen social de los mismos.

En síntesis, reflexionar sobre el currículum desde una perspectiva sociológica significa abrir la mirada a un nuevo paradigma de la educación centrada ya no en los contenidos, sino en el desarrollo de habilidades psicológicas, sociales, afectivas y de pensamiento; y también significa repensar los contenidos y los conocimientos que puedan ser de utilidad para todos los individuos en aras de construir una nueva sociedad no basada ya en el simple progreso económico, sino en un interés genuino de conseguir el bien común. Un currículum entendido de esta manera puede fomentar una verdadera educación integral de las personas, y una construcción dinámica del conocimiento, de tal manera que los más jóvenes entiendan mejor la sociedad en la que viven, y se preparen con entusiasmo y optimismo para ser miembros proactivos de la misma y ser, más adelante, capaces de transformarla.

Referencias

- ANGELI, A.; D'AMORE, B.; DI NUNZIO, M. & FASINALLI, E. (2011). *La matematica, dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria*. Bologna. Pitagora.
- COLL, C. & MARTIN, E. (2006) Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile. 1-34.
- CAUSA, O., & CHAPUIS, C. (2009). *Equity in student achievement across OECD countries: An investigation of the role of policies*. OECD Economics Department Working Papers, No. 708, OECD publishing.
- DE AZEVEDO, F. (1942). *Sociología de la educación: introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. 1ª edición. México. Fondo de cultura económica.
- ESCOFET, A.; HERAS, P.; NAVARRO, J.; RODRÍGUEZ, J. (1998) *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona. Ice-Horsori.
- ESCUADERO, J. M.; GÓNZALEZ, M. T.; MARTÍNEZ, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*. No. 50. 41-64.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2006) [2001]. *Educar en tiempos inciertos*. 2ª edición. Madrid. Morata.
- GOODSON, I. (2003). *Estudio del curriculum: casos y métodos*. 1ª edición. Buenos Aires. Amorrortu.
- HOLLINS, E. (2008) [1996]. *Culture in school learning. Revealing the deep meaning*. 2nd edition. New York, London. Routledge.
- LÓPEZ-GOÑI, I. & GOÑI Z., J. M. (2014). *Hacia un curriculum guiado por las competencias. Propuestas para la acción*. Pamplona. Publicaciones Universidad Pública de Navarra.
- MENA, M. I., ROMAGNOLI, C. & VALDÉS, A. M. El impacto del desarrollo de habilidades socio-afectivas y éticas en la escuela. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 9, No. 3, pp. 1-21.
- MONCADA, A. (1983) *Más allá de la educación*. Madrid. Tecnos.
- REYZÁBAL, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*; Vol. 10, N. 4; pp. 63-77.
- SKOVSMOSE, O. (1994). *Towards a Philosophy of Critical Mathematics Education*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht, Boston, London.
- WHITTY, G. (2010). Revisiting school knowledge: Some sociological perspectives on new school curricula. *European Journal of Education*, 45 (1), 28-45.
- ZUFIAURRE, B. & HAMILTON, D. (2015) *Cerrando círculos en educación*. Madrid. Morata.

El Rol de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión

Yolanda Ortiz Carranco
Carlos Corrales Gaitero

Pontificia Universidad Católica de Ecuador

A lo largo del presente trabajo se pretende analizar el papel que actualmente están jugando las TICs dentro del mundo educativo en la adaptación curricular y la inclusión educativa. En este sentido no sólo se hará un trabajo de recolección y exposición de fuentes, si no que se analizará un caso particular de un estudiante de la Fundación para la Integración del Niño Especial (FINE), una entidad que viene trabajando desde hace 25 años, en programas encaminados a formar a personas con discapacidad intelectual. Este trabajo se ha visto reforzado ahora, con la implementación del área de las TICs, pues se han mejorado procesos de comunicación aumentativa en determinados usuarios y potenciado sus destrezas laborales en otros. Las TICs nos permiten abordar muchas aristas de la capacitación, coadyuvando en todo momento a incrementar los procesos de desarrollo cognitivo y las habilidades sociales.

Las tecnologías aplicadas a la educación se están convirtiendo en una herramienta imprescindible para docentes y educandos. La educación a distancia, la semipresencialidad y otros modelos educativos que tienden al estudio y a la creación de comunidades educativas entre instituciones cada vez más alejadas, hacen que se deba conocer y manejar software que permitan la comunicación, interrelación e

interacción y la presentación de contenidos mediante un ordenador que facilite el aprendizaje.

La dificultad de manejo de tecnologías de la información y la comunicación se complejiza aún más cuando en el aula encontramos algunas personas con discapacidad o, en su defecto (como es el caso de FINE) todas tienen una necesidad educativa diferente, en su mayoría discapacidad intelectual. Como veremos a continuación el dominio de la tecnología hace que el proceso educativo sea más accesible a estas personas con dificultades, no sólo en la parte cognitiva sino también en la social, permitiendo una inclusión completa en la sociedad.

Primeramente, debemos definir qué es una necesidad educativa especial. Según el informe de la filósofa Warnock, la educación especial "consiste en la satisfacción de las necesidades especiales de una persona con objeto de acercarse, en lo posible, al logro de los fines de la educación" (Warnock, 1978), este informe, encargado a un grupo de expertos británicos, supone aceptar, por un lado, que todas las personas son educables, y por otro se da mayor amplitud al término, aceptando la idea de que al menos uno de cada cinco niños recibirá ayuda educativa especial a lo largo de su trayectoria escolar, aceptando que las necesidades de cada persona le son específicas.

Este informe fue redactado hace casi cuarenta años y, pese a seguir siendo válido en su esencia, debemos admitir que tanto la psicología como la pedagogía han dado un salto enorme en la detección, clasificación y adaptaciones para las personas con cualquier tipo de necesidad educativa especial, tenga o no discapacidad. Por hacer mención a un estudio reciente, cabe destacar la propuesta metodológica de Echeverría y Euan (2016), quienes afirman que la atención a la diversidad es un reto para cualquier Estado. "El sistema educativo propone la ruptura de paradigmas, a través del empleo de estrategias alternativas a las tradicionales que permitan abordar la educación especial con calidad" (Euan-Braga & Echeverría-Echeverría, 2016), entre estas estrategias se sitúan, la evaluación, la planificación interdisciplinaria y el empleo de las TICs. Comparando la obra de Warnock y la de Echeverría, podemos ver como existe una gran diferencia espacio-temporal, y sin embargo ambas obras mencionan el mismo problema en lo que se refiere a capacitación docente o como atajar el problema de la inclusión a nivel escolar, universitario y laboral.

Castellano y Sánchez (2011), defienden en su obra "Laptop, andamiaje para la Educación Especial", la urgencia de un cambio de percepción en la necesidad educativa especial, cambiar de un paradigma deficitario, donde se ve al sujeto como minusválido, a un paradigma inclusivo donde la persona es vista como valor, donde esta posee las mismas capacidades, aunque específicas y diferenciadoras, que el resto, pero con la necesidad de saber explotarla mediante estrategias diferentes. En este caso el rol de docente es determinante y la tecnología va a jugar un papel facilitador en la formación del educando. Desde el punto de vista educativo, el cambio se concretaría convirtiendo al estudiante en el protagonista de su propio aprendizaje y desarrollo cognoscitivo. Además, en el

nuevo modelo de evaluación por competencias, no solo debemos desarrollar el aspecto cognitivo del educando, si no también deben aprender a hacer y aprender a ser y convivir, lo que supone una implicación social y práctica (Comisión Internacional sobre la Educación, 1996). Para desarrollar estos ejes propuestos por la UNESCO es necesaria la implicación de varias metodologías "inclusivas y dialógicas conocidas como tutoriales, herramientas colaborativas y cooperativas [...] (que) buscan abordar la diversidad, distribución del tiempo y gestión de los aprendizajes, desde una perspectiva mediadora por parte del docente" (Procel & Cayo, 2017). En esta línea, Castellano y Sánchez (2011) proponen la realización de microproyectos que "nos ofrezcan la posibilidad de hacer algo que abarque el máximo número posible de áreas de desarrollo: un proyecto que sea global", construyendo aulas transdisciplinarias. El desarrollo de estos proyectos obligará, por un lado al trabajo conjunto entre docente y educando y por otro, a la colaboración entre pares, y el empleo de herramientas virtuales como software o hardware que provocará una incursión progresiva en el uso de la tecnología.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, nos permite también clasificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes y, a raíz de esto, seleccionar los recursos más apropiados para el desarrollo de sus capacidades. Entendemos como recursos, todos los que la tecnología aplicada a la educación (software o hardware) pone a nuestro servicio: comunicadores, imágenes, vídeos, sonidos, mapas conceptuales, etc. Estas herramientas, junto a la metodología y la didáctica más apropiada, permitirán estimular las inteligencias más desarrolladas y aprovechar estas para mejorar las que presentan mayor atraso, mediante la creación de puentes cognitivos.

Las TICs suponen un elemento clave para el desarrollo del estudiante, sin

embargo, el docente debe ser la persona que determine el rol de la computadora dentro del aula y la institución disponer de los medios precisos para la adopción de esta herramienta. Según Sánchez (2011), a su vez citando la obra de Vivancos (2008), hay cuatro tipos de relación entre la computadora y el currículo:

- a. Suplementaria.- Establece una separación entre la alfabetización TIC y el currículo en términos de espacio (laboratorio de computadoras), tiempo (asignatura de informática) y personas (profesorado de informática).
- b. Complementaria.- Implica utilizar las TIC en algún área o en actividades curriculares, pero manteniendo una forma diferenciada de los aspectos instrumentales TIC.
- c. Integración.- Conlleva la plena disponibilidad de la tecnología en el aula cuando lo requiera el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- d. Impregnación.- Constituye la fase de plena madurez en la adopción de la tecnología. Es el caso de las laptops que están permanentemente a disposición de alumnos y docentes como un instrumento de trabajo intelectual y de construcción compartida y creativa del conocimiento.

Por tanto el educador debe tener claro el rol que desempeñará la laptop dentro del aula y en qué medida ayudará a los estudiantes a lograr los objetivos de aprendizaje previamente marcados. Esta afirmación conlleva un cambio en el empleo y manejo del ordenador, por un lado el estudiante debe estar en constante contacto con la máquina con fines puramente académicos y por otro la formación docente en el área tecnológica debe ser continua, actual y teniendo un conocimiento profundo en lo que respecta a hardware y software.

Cuando hablamos de impregnación tecnológica en aulas con personas con discapacidad debemos mencionar también el empleo de aplicaciones y software específico para mejorar las capacidades (o inteligencias como mencionábamos más arriba) que el estudiante tiene más desarrolladas y estimular las que carece. Igualmente necesitamos de un modelo para su aplicación; el modelo del que hablaremos y emplearemos para resolver el caso que más adelante se muestra es el "M-Free",

"el cual no se centra en las deficiencias del alumnado (paradigma de la minusvalía) sino en determinar cuáles son sus necesidades específicas y qué estrategias y apoyos tecnológicos pueden ayudarle a conseguir los diferentes objetivos de las áreas establecidas en el currículo escolar." (Sánchez & Castellano, 2011).

El modelo se ha aplicado en uno de los trastornos de aprendizaje más comunes y a la vez más complejos como son los del espectro autista, comúnmente conocido como autismo, aunque no es exactamente lo mismo. Según Millá y Mulas (2008) el autismo "es un trastorno del desarrollo complejo que afecta a las habilidades y competencias cognitivas, emocionales y sociales, con etiología múltiple y de variada gravedad" cuyas consecuencias comportamentales van desde la ausencia de habilidades sociales, hasta una repetición constante de actuaciones y, por supuesto, una deficiencia comunicativa notable. Ante la heterogeneidad de personas con autismo y los diferentes grados en los que se manifiestan dichos comportamientos, es necesario el uso del concepto Trastorno del Espectro Autista (TEA). (Tortosa, 2004).

Los ordenadores y elementos externos son adaptables para estudiantes con necesidades educativas especiales, por ejemplo teclados, mice, o switches, sin embargo, no solo se puede adaptar el hardware, sino que existen rampas

digitales en software de fácil uso e instalación que facilitan enormemente la integración en el mundo educativo y laboral de personas con necesidades especiales. Estas rampas digitales se asumirían en una de las fases del modelo M-Free una vez se analicen las necesidades específicas del estudiante y los objetivos de nuestra propuesta curricular. Para profundizar adecuadamente en este modelo de atención debemos añadir que en la **primera fase** tenemos que establecer el nivel inicial de Competencia, esto implica determinar qué es lo que la persona puede hacer; sin embargo, como este trabajo implica posibilidades y no únicamente diagnósticos, este primer paso no sólo puede establecer las necesidades y las carencias sino que debe incluir una propuesta de trabajo, es decir, buscar la mejor estrategia para lograr superar las debilidades.

Esta **segunda fase** se denomina Propuesta Curricular que está basada en la teoría de las inteligencias múltiples. A continuación, nos permitimos exponer textualmente lo señalado por Howard Gardner (1993), ya mencionado anteriormente:

“Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las teorías humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias. Si reconocemos este hecho, creo que al menos tendremos más posibilidades de enfrentarnos a d e c u a d a m e n t e a l o s numerosos problemas que se nos plantean en esta vida”.

La nueva perspectiva de concebir a la inteligencia permite el desarrollo de las personas desde distintas visiones. Howard Gardner propuso la idea de que el ser humano tiene una amplitud de capacidades y las denominó así:

1. Inteligencia Lingüística
2. Inteligencia Lógica Matemática
3. Inteligencia Espacial

4. Inteligencia Cinético-corporal
5. Inteligencia Musical
6. Inteligencia Interpersonal
7. Inteligencia Intrapersonal
8. Inteligencia Naturalista

Bajo este enfoque, la propuesta curricular partirá de las fortalezas de las personas, tomando en cuenta su estilo de aprendizaje y así seleccionaremos los recursos y las herramientas tecnológicas y didácticas que ayuden a la estimulación de las inteligencias.

En la **tercera fase**, el ideal será lograr una correlación entre los objetivos planteados en la Propuesta Curricular (segundo momento) con los recursos y herramientas tecnológicas y didácticas.

En la siguiente fase, es decir la **cuarta**, debemos preguntarnos si la persona con la que trabajamos requiere adaptaciones. Estas podrían ser curriculares, de acceso físico o de comunicación.

Finalmente, en la **quinta fase**, se realizará un proceso de evaluación y propuestas de mejora, esto implica el análisis de los resultados alcanzados en las fases anteriores.

Es importante que tomemos en cuenta que las fases descritas no son necesariamente secuenciales. El orden de las fases podría variar de acuerdo a cada caso, tomemos en cuenta que cada persona es un mundo diferente con necesidades y potencialidades diferentes.

Por ello, el modelo consistirá, primero en la detección de las capacidades iniciales, posteriormente el planteamiento de la propuesta curricular, tercero “correlacionar los objetivos de la Propuesta Curricular del alumno con los recursos informáticos disponibles” (Sánchez & Castellano, 2011), cuarto la adopción de rampas digitales necesarias para el empleo de la computadora por parte del estudiante y, por último, la evaluación de una serie de propuestas de mejora.

En definitiva ser experto en TICs educativas no sólo facilita la labor docente, haciendo el proceso de

enseñanza aprendizaje más atractivo a los estudiantes, si no que promueve la igualdad y favorece la integración y la convivencia con personas con NEE.

Para concluir, siguiendo a Marchesi (2003) podemos mencionar que las grandes ventajas que se atribuye el trabajo con computadoras en el aula son:

- a. Capacidad para crear contextos de aprendizaje que abren nuevas posibilidades de información y de comunicación y conectan con algunas de las competencias que son necesarias para desenvolverse en el siglo XXI.
- b. Interactividad. Los estudiantes pueden adentrarse con más facilidad en experiencias de aprendizaje en las que reciben nueva información, están en contacto con otros aprendices, comprueban sus avances y dificultades y pueden ensayar estrategias diferentes para construir sus conocimientos.
- c. El software informático puede transformar nociones abstractas en modelos figurativos, lo que facilita su comprensión y su aprendizaje.
- d. La utilización de las computadoras aproxima el entorno escolar a otros entornos del alumno (familia, amigos, etc.), lo que facilita la transferencia de los aprendizajes de unos contextos a otros.
- e. Las computadoras pueden ampliar las relaciones de los alumnos y de los profesores con otros docentes y profesionales.

A lo largo del texto se ha defendido el empleo de las TICs dentro del aula, ya sea este un aula con diversidad funcional en su totalidad o no. A continuación analizaremos un caso particular donde se visualizará el éxito de la aplicación de las TICs en una persona con discapacidad a la hora de insertarla al mundo laboral, gracias

al trabajo de la Fundación para la Integración del Niño Especial (FINE), con sede en Quito, Ecuador.

Primeramente, debemos conocer FINE, quien desde su creación en el año de 1992 se ha preocupado de los programas de capacitación para personas con discapacidad intelectual que, en edad adulta, ven más afectadas aún sus habilidades, convirtiéndose ya en personas con multidiscapacidad. Los programas que aquí funcionan tienen por objeto, brindar una capacitación para la vida que les ayude a ser independientes al margen de que puedan o no insertarse en una plaza laboral. De hecho, los programas cuentan con talleres que buscan cumplir con su misión y que al mismo tiempo promueve opciones de mejoramiento para las personas con discapacidad, opciones entre las que podemos destacar:

- a) Ser personas autónomas e independientes dentro de sus limitaciones.
- b) Desarrollar destrezas básicas que mejoren su desempeño.
- c) Realizar actividades artesanales a pequeña escala con el fin de obtener ingresos.
- d) Proveer de destrezas sociales que les permitan interactuar y ser uno más en la sociedad.

FINE cuenta con tres programas, cada uno con un área específica para su ejecución:

1. Vida independiente
2. Capacitación Pre Laboral y Laboral
3. Unidad productiva de panadería.

En los tres programas se han instaurado diferentes apoyos mediante TICs de manera que, previo a entrar a la panadería, los usuarios/as realizan ejercicios con libros interactivos sobre el tema, arman rompecabezas familiarizándose con el vocabulario y la herramienta de panadería, aprenden normas completando frases y usan los

simuladores de trabajo para aprender normas sobre el sitio de trabajo. Así entran más seguros y con mayor confianza a la panadería.

Logramos bajar el nivel de estrés provocando motivación por la buena ejecución de la tarea, ya no es un sitio tan nuevo, están más familiarizados con el tema y los materiales.

En cuanto a destrezas sociales mejora su comunicación, aprenden nuevo vocabulario, hacen un aprendizaje colaborativo porque el grupo trabaja conjuntamente con su tutor y en pequeños equipos.

La panadería "El Tulipán" surgió como una oportunidad importante para capacitar a las personas con discapacidad intelectual, física y sensorial. Es un medio real de trabajo, con diversidad de tareas de acuerdo a sus posibilidades. El potenciar a los seres humanos con discapacidad intelectual es totalmente viable y constituye una necesidad imprescindible para la inclusión familiar y social. Actualmente se cuenta con 40 trabajadores insertados en sus puestos fijos y con estabilidad. Claro está que la población recibida no es homogénea y por tanto demanda un programa específico para cada persona con adaptaciones curriculares para sus necesidades.

FINE, como hemos mencionado, tiene varios programas y realiza apoyo con terapias alternativas como snouzelen, jahara, equinoterapia. Estas complementan todas las actividades que aquí se realizan en los talleres de: manualidades, pintura, jardinería, panadería. Todos estos se apoyan ya con TICs, pues el mismo hecho de que los usuarios puedan emplear sus cámaras para hacer sus fotografías, verlas, hablar sobre ellas, ponerlas en secuencia, recordar los momentos importantes como lo hacemos todos, los acerca definitivamente a vivir situaciones más equitativas

OBJETIVOS DE LA INCLUSIÓN DE TICS EN FINE:

GENERAL:

- Desarrollar habilidades sociales, motrices, cognitivas, y de autonomía personal e independencia en las personas con multidiscapacidad que forman parte de FINE incorporando herramientas Tics

ESPECÍFICOS:

- o Evaluar las necesidades específicas de los usuarios proponiendo un perfil con los apoyos que necesitan.
- o Elaborar un pequeño manual con las aplicaciones y páginas educativas, describiendo los contenidos que trabaja cada una, para así aplicar según la necesidad a nuestros usuarios
- o Crear libros interactivos que nos permitan anticipar la actividad del taller de panadería, bajando así el estrés que implica para los chicos entrar a un lugar con tantas normas
- o Utilizar los simuladores de trabajo para afianzar buenas prácticas en cuanto al manejo de alimentos.
- o Capacitar al resto de docentes que trabajan en el área.
- o Monitorear los resultados de la aplicación de las herramientas.

METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DEL CASO:

Para realizar este trabajo hemos elegido el Modelo "M- FREE". Hemos comprobado que el método proporciona el trabajar desde las potencialidades y capacidades de cada persona brindando la oportunidad de que puedan potenciar al máximo sus capacidades. Nos permite visualizar los elementos que se incluyen en este trabajo de mediación de las personas con necesidades educativas de apoyo específico. Este modelo radica en la realización de un proceso de mediación, partiendo en

todo momento de las capacidades iniciales de la persona, y se proyectan las competencias que se desean lograr, la elección de las herramientas y

recursos tecnológicos que nos permitan alcanzar dichas competencias

Un aspecto que se debe

multidimensional: bienestar emocional,



Gráfico N°1: Fases del modelo M-Free

considerar es que este proceso tiene que efectuarse en un ambiente generador de creatividad y aprendizaje significativo.

Por otro lado, el enfoque que daremos a este trabajo se relaciona directamente con el desarrollo de las competencias y la normalización de las personas con discapacidad y además abordaremos conceptos indiscutibles de incluir cuando hablamos del tema de la discapacidad como por ejemplo: accesibilidad universal, calidad de vida, vida independiente, entre otros. Estos conceptos constituyen una nueva y adecuada manera de ver, entender y sentir la discapacidad que conduzca a una verdadera inclusión educativa, laboral y social. Este nuevo enfoque pretende trabajar desde y para la persona, partiendo siempre desde la necesidad y no de un diagnóstico como generalmente se realizan.

Schalock (1996), menciona que el concepto "calidad de vida" es

bienestar físico, bienestar material, relaciones interpersonales, desarrollo personal, autodeterminación, inclusión social y derechos.

También debemos hacer referencia al concepto de vida independiente pues se relaciona directamente con el concepto de calidad de vida en vista de los índices de autonomía e independencia, esto significa que mientras más autónomo e independiente sea una persona con discapacidad mejor calidad de vida puede alcanzar.

Bajo estos términos, la autonomía hace referencia a la competencia de la persona relacionada en su forma de actuar como principal agente de su propia vida, capaz de tomar las decisiones para sí mismo, excluyendo cualquier tipo de influencia o posibles factores externos que podrían llegar a influir en la toma de elecciones.

Y es precisamente el Área de Autonomía la que reforzaremos durante

este trabajo, tomando en cuenta las siguientes subáreas de acuerdo a la descripción realizada en el anexo: Objetivos para las competencias del Experto en TICs, inclusión y discapacidad (Ver 9.0; 2016):

Recursos tecnológicos	Competencias por alcanzar
Active Presenter: Video 1	Lavado de manos
Active Presenter: Video 2	Moldeo y decoración del pan
Active Presenter: Video 3	Armado de cajas

Cuadro N°2: Active presenter relacionado a competencias

AREA 1: AUTONOMÍA, SENSOMOTRICIDAD Y HABILIDADES SOCIALES:

- 1.1. Estimulación
 - 1.1.1. Estimulación visual
 - 1.1.2. Estimulación auditiva
 - 1.1.3. Estimulación Táctil
 - 1.1.4. Estimulación comunicativa
- 1.2. Cuidado del cuerpo
 - 1.2.1. Limpieza y alimentación
 - 1.2.2. Relación afectiva y sexual
- 1.3. Desarrollo psicomotor
- 1.4. Situaciones y señales de peligro

- 1.6. Emociones y socialización
 - 1.6.1. Socialización
 - 1.6.2. Relaciones interpersonales
- 1.7. Vida en el hogar y en la comunidad
 - 1.7.1. Tareas domésticas
 - 1.7.2. Espacios y materiales escolares
 - 1.7.3. Uso de los objetos personales
 - 1.7.4. Uso de los servicios de la comunidad
- 1.8. Ocio y tiempo libre
- 1.9. Hábitos de trabajo y estudio

A continuación ejemplificamos el área,

ÁREA	SUBÁREA	COMPETENCIA INICIAL
1. AUTONOMÍA, SENSOMOTRICIDAD Y HABILIDADES SOCIALES	Hábitos de trabajo y estudio	Estar atento a las explicaciones, a la instrucción y a las tareas que se le da

Cuadro N°1: Área, subárea y competencias Iniciales

- 1.5. Desarrollo Perceptivo

subárea y competencias iniciales como referencia del trabajo realizado.

Dentro de la presente investigación se tomaron en cuenta los objetivos pedagógicos con Active Present.

El planteamiento del trabajo denominado Objetivos Pedagógicos fue propuesto inicialmente por Wayne Hodgins (1992), quien se dedicaba al desarrollo de estrategias de aprendizaje. La idea nació a partir de una experiencia con su hijo mientras jugaba con Legos, este hecho desencadenó la idea de un trabajo que permitiría realizar procesos de aprendizaje de una forma fácil pero logrando un aprendizaje significativo. Hodgins consideró que varias piezas se pueden utilizar una y otra vez, cuantas veces sean posibles y así se alcanzaría la formación de otras piezas, figuras, es decir nuevos objetos de aprendizaje. Desde el ámbito de lo tecnológico los objetivos de

aprendizaje se definen como unidades de información programados en base a objetos.

La revista e-formadores define que según el Comité de Estándares Revista e-FORMADORES 3 de Tecnologías de aprendizaje (LTSC – Learning Technology Standards Commite 200-2006), (IEEE, 2002):

“Los objetos de aprendizaje se definen como cualquier entidad, digital o no digital, que puede ser utilizada, reutilizada o referenciada durante el aprendizaje apoyado en la tecnología. Como ejemplos de aprendizajes apoyados por la tecnología se incluyen: los sistemas de entrenamiento basados en computadoras, los ambientes de aprendizaje interactivos, los sistemas inteligentes de instrucción apoyada por computadoras, a los sistemas de aprendizaje a distancia y los ambientes de aprendizaje colaborativo. Como ejemplos de Objetos de Aprendizaje se incluyen los contenidos multimedia, el contenido instruccional, los objetivos de aprendizaje, el software instruccional y las herramientas de software, así como a las personas, organizaciones o eventos referenciados durante el aprendizaje apoyado por la tecnología.”

De esta manera podemos concluir que el concepto “Objetos de Aprendizaje” hace referencia al campo pedagógico y tecnológico lo cual constituye una valiosa herramienta de los procesos educativos.

Para este trabajo denominado “Objetos de Aprendizaje” utilizaremos el programa “Active Presenter” que es una aplicación de software y constituye una valiosa herramienta en el campo de la Inclusión y la discapacidad. Este software logra realizar capturas de pantallas, crea presentaciones y videos, además nos genera la posibilidad de incluir audios, imagen o texto de forma rápida y sencilla.

El siguiente esquema resume las puntuaciones de NN obtenidas en el cuestionario de funciones ejecutivas, elaborado por Andrés García Gómez y Jesús Carlos Rubio Jiménez, ambos integrantes del EOEP específico de atención al alumnado con TEA de la provincia de Cáceres, servicio dependiente de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura.

Caso práctico

NN, tiene 35 años de edad y es de sexo femenino. El diagnóstico se enmarca en una discapacidad intelectual moderada, microcefalia y baja visión.

Durante su infancia y su adolescencia fue escolarizada en instituciones educativas, donde el objetivo fue lograr la competencia en áreas como el Lenguaje y la Matemática; sin embargo, se restó importancia al trabajo de las habilidades sociales como factor imprescindible en los procesos de inclusión educativa, laboral y social.

N.N. ha recibido todo el apoyo familiar necesario para su desarrollo.

N.N. llega a FINE hace 10 años, cuando había cumplido los 25.

Desde el inicio de su permanencia en la Fundación se trabajaron todas las competencias requeridas para su inclusión. Se dio especial abordaje al tema de las habilidades sociales bajo la consigna de “aprender a vivir, viviendo”.

Con N.N se implementaron varios procesos educativos entre los que se pueden mencionar al snoezelen como una significativa experiencia sensorial, además procesos ejecutados en el marco del proyecto denominado “Vida independiente”, el trabajo a través del arte y en este último proceso el uso de herramientas tecnológicas de adaptabilidad universal.

Resumen de resultados y puntuaciones centiles por funciones ejecutivas (NN. 35 años).

FUNCIONES	Puntuación centil
Memoria de trabajo y monitorización	53
Inhibición	40
Iniciativa y planificación	80
Organización materiales	81
Autocontrol emocional	4
Flexibilidad	7
Total	49

Funciones ejecutivas

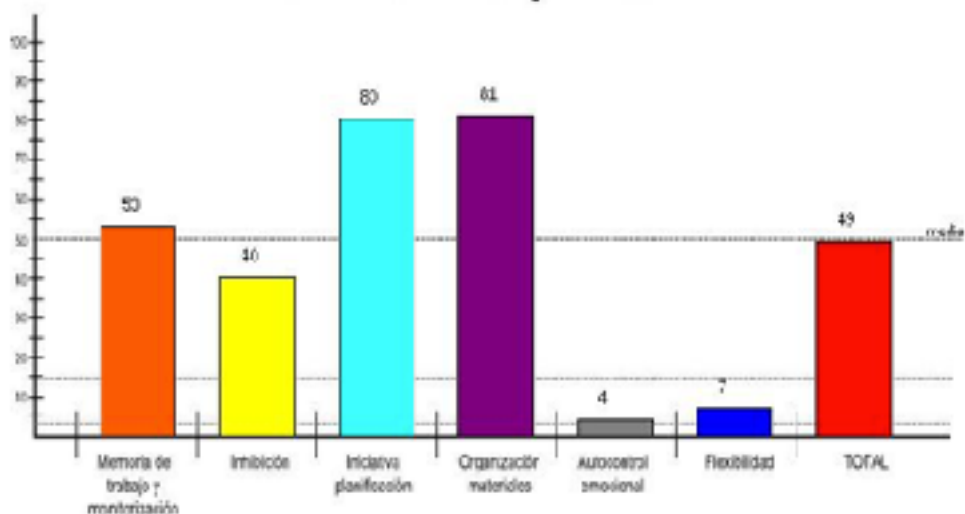


Gráfico N°2: Resultados de las funciones ejecutivas de NN

A continuación mostramos un cuadro con las competencias iniciales de NN en el área de: Autonomía, Sensomotricidad, Habilidades y Transición al mundo laboral. Además incluimos la Propuesta Curricular, estas competencias han sido extraídas del portal Wikiinclusión, base conocimiento de Creática Fundación FREE Iberoamericana para la Cooperación.

AUTONOMÍA, SENSOMOTRICIDAD Y HABILIDADES

CUIDADO DEL CUERPO:

1694 Facilitar las habilidades de exploración del entorno, dentro de sus posibilidades, y de orientación (cercana, lejana) potenciar su autonomía y la interacción con sus iguales.

4130 Tomar medicamentos recetados de acuerdo a la dosis.

SITUACIONES DE SEÑALES DE PELIGRO

4169 Observa las normas de seguridad en el uso de aparatos domésticos.

EMOCIONES SOCIALIZADAS

5109 Identifica emociones basadas en situaciones.

HÁBITOS DE TRABAJO Y DE ESTUDIO

4348 Estar atento a las tareas y a las explicaciones que se dan.

CUIDADO DEL CUERPO:

4135. Seguir las normas en caso de un golpe en la cabeza.

4136 Seguir las normas en caso de una hemorragia nasal.

4137 Tomar el sol con las precauciones necesarias.

SITUACIONES DE SEÑALES DE PELIGRO

4172 Evitar relación con personas desconocidas.

EMOCIONES SOCIALIZADAS

5112 Interpreta intenciones a partir de gestos, expresiones faciales, contexto.

5114 Interpreta las razones por sus consecuencias.

HÁBITOS DE TRABAJO Y DE ESTUDIO

4354 Colocar en su lugar los materiales utilizados.

4353 Terminar los trabajos empezados y presentarlos limpios y ordenados.

TRANSICIÓN AL MUNDO LABORAL

4349 Trabajar en un lugar asignado y utilizando los materiales necesarios para su función.	Adquisición de destrezas para ejecutar procesos en el área de panadería.
--	--

Se ejecutó un programa con NN para que pueda ejercitar sus destrezas en la Panadería a través de un aprendizaje llevado a cabo con un recurso elaborado con Active Presenter que incluye los pasos para realizar distintos procesos como son: ingreso al taller, vestimenta adecuada, decorado de rosquetas y empackado.

Se utilizaron imágenes obtenidas de misma Panadería El Tulipán, lugar donde NN será incluida laboralmente. Las imágenes mantienen una secuencia que indican claramente el proceso práctico que debe llevar NN para realizar su trabajo.

NN trabajó con este recurso de lunes a viernes durante dos semanas. La actividad se llevó a cabo dentro de las primeras horas de la Programación diaria y durante una hora establecida

se permitía la práctica del proceso en el Área de trabajo.

Durante las sesiones de trabajo, se pudo evidenciar los siguientes aspectos en NN:

Muestra gran interés en el trabajo ejecutado.

El uso del computador es motivante para NN.

Los niveles de atención son adecuados en relación al tiempo de duración de los videos.

Muestra mayor interés en los videos que presentan mayor complejidad.

Al finalizar la sesión cuestiona la posibilidad de continuar con el trabajo y se asegura de la posibilidad de volver a realizar la actividad.

En las actividades posteriores de la Programación se muestra más motivada.

Socializa a sus pares acerca de los recursos que utiliza y les asegura su validez.

Al finalizar la programación establecida para el trabajo con NN, se inicia el trabajo in situ de forma procesual y se evidencian resultados positivos:

- NN logra cumplir con los procesos adecuados.
- La relación con sus compañeros es positiva.
- Muestra buen ánimo.
- Su comportamiento es calmado, expresa tolerancia frente a la frustración.

De esta manera podemos concluir que el trabajo realizado con NN ha cumplido los objetivos planteados, se han logrado habilitar las competencias requeridas para lograr una inclusión laboral dentro de las condiciones de NN, además de fortalecer su desarrollo personal.

Resultados y discusión

Dentro de las fortalezas podemos mencionar que hemos cumplido con los objetivos planteados al inicio de este documento. Gracias a este trabajo se ha logrado promover, fortalecer y desarrollar competencias en el área de autonomía e independencia de la persona seleccionada. Hemos podido evidenciar cómo el uso de la computadora y de los recursos y herramientas tecnológicas le han motivado a un aprendizaje significativo, lo que les ha permitido interiorizar los procesos de lavado de manos, moldeo y decoración de pan y armado de cajas en la Panadería "El Tulipán" de FINE.

Referencias

Barragán, R. (2016). *Igualdad y diversidad en el aula: Manual para maestros de infantil y primaria*. Logroño: UNIR.

Los chicos han logrado interiorizar estos procesos y los han llevado a cabo, es decir han experimentado la inclusión laboral dentro de la panadería.

También es importante considerar las debilidades de este estudio y consideramos que esto está referido al tiempo, consideramos que la falta de este recurso nos impidió realizar un trabajo de capacitación al equipo de docentes y terapeutas de FINE a quienes nos hubiera gustado incorporar a este proceso una capacitación; sin embargo, lo podremos hacer posteriormente.

Concluimos que los recursos y herramientas tecnológicas adaptadas a las necesidades de las personas con discapacidad ofrecen grandes beneficios, impulsan un aprendizaje significativo, potencian el desarrollo cognitivo al mejorar los procesos de adquisición de los objetivos en este caso el trabajo en el área de autonomía con miras a lograr una inclusión verdadera. Gracias a esta práctica, las personas beneficiarias al logrado desarrollar actitudes hacia la independencia e integración laboral.

Como recomendaciones podemos mencionar la importancia de la capacitación y actualización de los profesionales y voluntarios que trabajan con personas con discapacidad. Es adecuado que los procesos de intervención en las personas con discapacidad refuercen el desarrollo de potencialidad dentro de la limitación que poseen.

La discapacidad es una condición que en un determinado momento nos puede afectar a todos, por ello debemos reflexionar y, en consecuencia, realizar acciones encaminadas a pensar, crear y vivir en un mundo inclusivo.

- Comisión Internacional sobre la Educación . (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* . Madrid: UNESCO.
- Euan-Braga, E. I., & Echeverría-Echeverría, R. (2016). Evaluación psicopedagógica de menores con Necesidades Educativas Especiales: Una propuesta metodológica interdisciplinaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* , 1103-1117.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Marchesi, A. y. (2003). *Tecnología y aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula.* . Madrid: SM.
- Millá, M., & Mulas, F. (2008). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Neurol* , 47-52.
- Procel, S., & Cayo, I. E. (2017). El diseño universal de aprendizaje como herramienta de inclusión educacional. *Para el aula* , 50-52.
- Sánchez, R., & Castellano, R. (2011). *Laptop, andamiaje para la Educación Especial. Guía práctica* . Montevideo: UNESCO.
- Schalock, R. (1996). *Quality of Life. Application to Persons with Disabilities.* . Madrid: Alianza.
- Tortosa, F. (2004). *Tecnologías de ayuda en personas con trastorno del espectro autista: guía para docentes*. Murcia: CPR Murcia I.
- Warnock, M. (1978). *Informe Warnock*. Londres.

La mirada del educador en la relación educativa: una puerta abierta a la inclusión

Araceli del Pozo Armentia.

Facultad de Educación, UCM

Introducción

Desde el objetivo primordial planteado por el Simposio que edita estas actas, “abordar el concepto de inclusión educativa desde la perspectiva de la fraternidad y la solidaridad”, las numerosas intervenciones que han configurado las mesas redondas, desde perspectivas muy variadas e incluso dispares, han perfilado un amplio espectro del concepto “inclusión”, contribuyendo a incrementar, en los participantes, la conciencia y el deseo de incrementar en nuestros ámbitos de desempeño profesional, los espacios de inclusión a todos los niveles

En este abanico de aportaciones se suma esta colaboración que trata de aportar una visión más en el reto de la inclusión: la mirada del docente- del educador y la trascendencia de dicha mirada en la creación de un clima inclusivo en el aula.

Tres premisas

La persona y la acción humana

La persona se desenvuelve en la vida a través de la realización de acciones, acciones humanas. Toda acción humana está dotada de finalidad, es propositiva, es finalista, es “teleológica”. La finalidad de los actos humanos reviste de **coherencia** al agente que lo realiza. Somos coherentes en la medida en que nuestros actos se realizan con fines concretos, con fines que hemos elegido.

La acción realizada ejerce un efecto sobre el agente que la realiza. No es indiferente para la persona aquello que hace: No es indiferente estudiar o no

estudiar, beber o no beber, hacer deporte o no hacer deporte... Toda acción humana tiene consecuencias que nos hacen afirmar que la acción humana “reobra y modifica” al agente que la realiza.

Una acción con un fin, el fin que la persona quiere alcanzar sea el que sea, exige de la persona la implicación de todo su ser: todo en ella está comprometido, no se puede estudiar solo con la vista, es también necesaria la memoria, la percepción, la atención y el tono muscular, sino es así la acción no alcanza su fin o la alcanza de manera mediocre.

Podemos por tanto, afirmar que nos auto-constituimos como personas, precisamente a través de las acciones que realizamos en la vida. Este principio aplicado al *trabajo profesional* tiene consecuencias y supone que el trabajo es una “acción humana” que modifica en modo significativo al trabajador hasta el punto de considerar que, en una buena parte, configuramos nuestra personalidad, en relación al trabajo que desempeñamos.

El proyecto autobiográfico y el trabajo como parte del mismo

En este contexto, cualquier proyecto humano -pequeño o grande-, pasa por el trabajo y requiere un trabajo. De igual modo, el proyecto de lo que cada uno quiere llegar a ser en la vida, supone un trabajo. El trabajo, -como actividad profesional-, es una acción humana con las consecuentes influencias ya mencionadas.

El trabajo profesional es un proyecto y nos equivocamos si no se concibe como el proyecto biográfico más extenso y quizás importante, de la vida de la persona. Y no sólo por el tiempo que se le dedica, se considera que, en general, en las sociedades occidentales se dedica al trabajo un 80% del tiempo vital, lo que supone que al elegir el trabajo, se elige, el modo de vida. A través del trabajo, de hecho, la persona llega a ser quien es. Y por este motivo, el trabajo no es indiferente a la persona. Es un proyecto biográfico en el que la persona se proyecta a sí misma y este hecho debiera importar más que el propio trabajo, más que el dinero que se gana o el estatus social que ese trabajo aporta.

El trabajo supone un crecimiento personal, supone un tiempo entregado. Una persona no se auto-realiza con independencia de aquello que hace y no cualquier trabajo realiza a la persona. El trabajo, en la medida de lo posible, ha de estar relacionado y articulado con los fines que nos proponemos en la vida, de lo contrario, surgen conflictos en la articulación existencial de medios y fines: *trabajamos para vivir y no vivimos para trabajar*. Aquí radica la importancia de la elección de una profesión.

La educación como trabajo

Este modo de concebir el trabajo nos lleva a considerar la educación como una profesión, como un trabajo, si bien, se trata de un trabajo "muy especial", ya que nos encontramos ante una de las profesiones más vocacionales, que sin embargo, ha perdido en la actualidad una parte de su identidad.

Se hace necesario como afirma de Beni¹⁵, invertir la óptica con la que se considera la educación: de "producto social" a verdadero "motor de cambio" de la sociedad. La educación "es el bien máspreciado, y si existe una

emergencia urgente en esta sociedad, ésta es precisamente la relacionada, con la misión y la vocación del educador".

Y ¿cómo se concibe esta educación a la que aspiramos? Para responder a esta cuestión nos detenemos a observar la realidad que nos circunda.

Paradojas en la profesión docente: los desafíos en el "hoy" de las aulas

En los últimos años se ha generado una ingente producción de documentos oficiales que pretenden llamar la atención sobre cuestiones relativas a la importancia de la educación y su rol decisivo para el desarrollo humano. Numerosos estudios e investigaciones a nivel mundial, indican cómo esta cuestión está asumiendo la característica de una verdadera emergencia, como ya Benedicto XVI¹⁶ señaló hace varios años, quizás una emergencia difícil de afrontar porque son complejas las variables que hoy, entran en juego en la educación de las jóvenes generaciones.

Pensar en el papel que ejercen en la educación la familia, los medios de comunicación, los grupos de iguales y la comunidad circundante, nos lleva a considerar un delicado entramado de roles muy diversos, a menudo contradictorios y en contraste con los que ejercían en el pasado la familia y la sociedad. Se convierte así la educación en un gran desafío que conviene asumir con urgencia dado el enorme alcance en término de recursos, no solo financieros, sino sobre todo humanos, de energías y medios personales, psicológicos y morales, necesarios para reencontrar el valor de educar. Desafío de cuyo éxito puede depender realmente, el futuro de nuestros jóvenes.

Nos encontramos ante un horizonte nuevo en el que también se entrelazan

¹⁵ De Beni, M. (2007) Il coraggio di essere educatori oggi. Rivista di Cultura Nuova Umanità. XXIX 2007/2 170.

¹⁶https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2007/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20070611_convegno-roma.html

culturas diversas, convicciones diferentes y orientaciones científicas muy distintas que buscan un común denominador educativo. Y en la escuela, espejo de la sociedad circundante, repercuten llamativamente los problemas de la misma.

La educación con frecuencia salta a la prensa con llamativos titulares de noticias: falta de calidad, leyes de educación que se suceden con cada turno de gobierno, absentismo y apatía en los estudiantes, informes pisa que nos aplastan a los últimos puestos del ranking mundial, crisis de autoridad en los docentes, violencia en las aulas y patología del profesorado entre otras. Noticias que hablan poco de educación y centran la atención, más en el aspecto económico, en la inversión del gasto público, en las partidas presupuestarias asignadas, en definitiva, prima el aspecto político. Ante palabras y realidades como contratos, presupuestos, normativas, certificaciones y acreditaciones, el docente tiene la impresión de desempeñar una función administrativa y burocrática en la que, pierde de vista con facilidad el verdadero objeto de la educación.

Vemos de hecho, como con demasiada frecuencia, en el ámbito educativo se privilegia casi exclusivamente la cuestión educativa desde el punto de vista práctico-funcional, y se descuida una reflexión más amplia, referida al sentido y a los valores hacia los cuales, orientar la acción, como recomienda la famosa Relación Unesco sobre la educación para el siglo XXI, no basta "conocer" y "hacer", sino que es necesario "saber ser".

Indicadores de malestar docente y sus consecuencias

Las exigencias a las que se enfrenta el profesorado cambian vertiginosamente aumentando, al mismo tiempo, sus

responsabilidades y disminuyendo el respaldo que recibían de la sociedad (en un tiempo ya lejano, el maestro gozaba de un reconocido prestigio social). Crece, como contrapartida, el riesgo a ser juzgado en el contexto social en el que desempeña su trabajo.

Desde hace años Esteve (1987)¹⁷ se hace eco de las consecuencias del llamado "malestar docente", y afirma que *"El cambio acelerado del contexto social plantea continuamente nuevas exigencias a la educación. Los profesores se encuentran, por tanto, ante el desconcierto y las dificultades de unas demandas cambiantes, y ante la continua crítica social por no llegar a atender esas nuevas exigencias. Para evitar ese sentimiento difuso de malestar, el profesor necesita volver a pensar el papel que representa; y por su parte, la sociedad debe incrementar la formación y el apoyo que otorga a sus profesores, antes de convertir a la educación en una profesión imposible."*

Hoy la escuela se encuentra en un momento crítico afirma, Zanghì (2006): *"un momento de paso, un paso epocal. Estamos transmigando de una época a otra; sin llegar a entender de dónde venimos y hacia dónde estamos yendo, y ésta realidad se manifiesta en el malestar que nos circunda, en las continuas crisis, en las dificultades, en la insatisfacción, que caracterizan al hombre contemporáneo y tiene una directa influencia ya sea en el educando que en el educador"*.

Autorizados organismos internacionales, como la ONU o la UNESCO desde hace años ofrecen orientaciones y puntos de reflexión con respecto al "desafío educativo". Sin duda, no es una cuestión sin importancia ya que se refiere a un proceso humano primordial en el que entran en juego "los fundamentos" de la existencia del ser humano: la *relacionalidad*, la necesidad de amar y de ser amados. En la cuestión de la educación, no son suficientes las indicaciones o las orientaciones sino que hay que afrontar

¹⁷ Esteve, J.M. (1987) *El malestar docente*. Barcelona: Laia

las finalidades que van a la raíz de nuestro ser, de las necesidades ancestrales de la persona y de sus derechos irrenunciables (Zanghí, 2007). De hecho, la misma dignidad humana, y nuestra propia identidad, es vulnerada cuando los derechos a la educación son violados o no respetados.

Por esta razón, en educación, es fundamental defender la idea del ser humano relación y abogar por una *relacionalidad* que, solo si es vivida como respuesta a la profunda necesidad de amor de cada ser humano, puede encontrar su plena realización.

El perfil del educador en la visión de Chiara Lubich

En este complejo horizonte afirma Lubich (1976), en su discurso sobre Jesús Maestro¹⁸, “no son los libros, las aulas, los estudios los que crean esta escuela, sino la presencia de un Maestro, de Jesús (...)”, y propone como modelo de educador a Jesús de Nazaret que, en palabras de De Beni: “*atrae y conquista por su provocativa fuerza educativa no formalizada, ni definida a priori, sino ejemplo de conexión entre teoría y vida*”.

La prioridad va dirigida a suscitar y hacer nacer la relación educativa, relación que permite, como dice la etimología, “*e-ducere*”, es decir, sacar de dentro, una operación posible únicamente si el educador es libre de manifestarse, de fiarse, de interrogar e interrogarse, dando expresión a sus propias potencialidades, tal y como afirma Vygotsky¹⁹.

Para educar hay que saber penetrar en el secreto del alumno con la *mirada educativa* (De Beni, 2007), que percibe, no solo la apariencia sino la interioridad que éste lleva en sí. Se genera así la *relación educativa* que no se expresa únicamente en el diálogo sino que va más allá y abre la posibilidad de un nuevo nivel de relación que el

educador experimenta casi con emoción.

Los profesionales de la Educación impregnan la acción educativa de matices diferenciales muy significativos que configuran un peculiar perfil, tanto de la acción docente como de la propia figura del educador y que en breves trazos ahora esbozamos.

Los rasgos de este estilo educativo deben ser buscados en la intimidad de la persona que enseña, en su personalidad, en cada uno de los gestos a través de los cuales contribuye a configurar, de forma silente la intimidad de sus alumnos. Esta dimensión no explícita, tiene una innegable proyección en el quehacer educativo y se pone de manifiesto a través del lenguaje no verbal, de las propias actitudes y de todo aquello que el educador haga por sus alumnos dando lo mejor de sí mismo.

No se trata de optar por una cómoda pedagogía que se limita a mera transmisión de conocimientos, sino de un acercamiento respetuoso y el convencimiento que para acoger y “educar” es necesario también tolerar el vacío, la “no respuesta” inmediata, la no perfecta adhesión a nuestra forma y procedimiento.

El educador es prudente, es paciente, ve más allá y sabe esperar, manteniendo siempre una disposición acogedora y dispuesta a “*hacerse uno*” con el otro, al tiempo que no permanece inerte, inactivo o pasivo. Su acercamiento posee un doble matiz: de respetuosa espera y de propuesta y guía en el desarrollo del proceso educativo, en todos los ámbitos incluido el del aprendizaje. Sin renunciar al generoso esfuerzo de estar siempre disponible y dispuesto a dar todo por sus educandos. Lo característico en la práctica docente de este educador es que -todo sirve si sirve para la vida-, si sirve para crecer,

¹⁸Lubich, C. (2008) *Gesù Maestro*. Nuova Umanità XXX, pp.607-612.

¹⁹ Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

para crecer en esta dimensión de plenitud humana.

Estos rasgos trascienden el ámbito de los meros objetivos didácticos, de los necesarios pero tal vez abstractos contenidos conceptuales, de los pragmáticos y utilitaristas recursos procedimentales, de la rigidez de las actividades programadas en el aula.

Así el vivir humano, tal y como se dibuja en esta pedagogía vital, se manifiesta en dos planos: la vida interior (consistente en comprender y querer) y la conducta manifiesta (explicitada a través de la convivencia y el trabajo). Concebida la educación como un estilo de vida, bajo cuya inspiración se proyecta la vida futura, habría de entenderse a través de estas cuatro manifestaciones: conocer-querer-convivir-trabajar.

Los rasgos de este "educador" deben de ir refrendados por la congruencia del estilo personal de vida que, pública y privadamente, se manifiesta a través de su propia personalidad.

García Morente afirma hablando a los maestros²⁰: *"La profesión que habéis elegido (...) no exige sólo la parte pública de la personalidad, sino además la privada e íntima (...) porque el educador entrega a su profesión su vida entera, no se reserva nada para sí mismo, lo da todo (...) provee al discípulo de cuánto es necesario para el aventurado viaje de la vida (...). y esto lo hace con uno, con otro, con muchos discípulos. Prepara a los otros para que hagan cosas. Él, en cambio, lo que hace parece que no es nada, justamente porque es hacer que los otros hagan"*.

Una pedagogía de la relación

A este punto, resulta pertinente hablar de una educación- de una pedagogía, fundamentada en la "relación

educativa", si, pero desde una específica visión de la relación, y lo que esta particular perspectiva puede llegar a suscitar en la consideración de la Inclusión. Para profundizar en esta visión de la relación, citamos el interesante trabajo de largos años, llevado a cabo por la Comisión de Edu.

Edu - EducazioneUnità²¹ – es un "laboratorio" internacional de profesionales de la pedagogía y las ciencias de la educación, comprometidos en el estudio de los rasgos pedagógicos que emergen de la experiencia espiritual de Chiara Lubich y del Movimiento de los Focolares, llevando a cabo un intenso trabajo de dialogo y debate abierto sobre la educación del siglo XXI.

Las características de la educación, según el pensamiento de Lubich, han sido estudiadas, en un importante esfuerzo de reflexión pedagógica y en estos años, se han ido evidenciando los elementos fundamentales que caracterizan el "discurso pedagógico" presente en su *Lección del 10 de noviembre de 2000, en la Universidad Católica de América, Washington, con motivo de la Concesión del Doctorado Honoris Causa en Pedagogía*²². En el discurso de incorporación al claustro, presenta "su pedagogía": el vínculo que une la Realidad y el Ideal, mediante una acción, una práctica y un método. Una de las líneas de trabajo que emerge de este trabajo en curso es precisamente el perfil del educador como actor social y como elemento decisivo en la generación de una relación educativa que implica, como necesidad la inclusión a todos los efectos.

El educador mira la realidad

La realidad es el punto de partida del trabajo educativo e implica la

²⁰ García Morente, M. (1936) Virtudes y vicios de la profesión docente. Revista de Pedagogía, Año XV, n. 169.

²¹<http://www.eduforunity.org/>

²² <http://centrochiaralubich.org/es/documentos/textos/147-scritto-es/2039-el-carisma-de-la-unidad-y-la-pedagogia.html>

observación, el conocimiento del propio contexto.

¿Cómo mira el educador? La mirada del educador no es solo una mirada de "observador" conceptual, meramente analítica y descriptiva; no es ni siquiera la mirada del "espectador" que observa desde lejos y en modo abstracto, genérico, indiferenciado. Es, en cambio, una mirada capaz de captar las singularidades y la grandeza de cada uno, una mirada que es "relación", porque el educador se coloca con "interés" y con "atención y cuidado".

El educador, "mirando" la realidad, advierte la distancia entre el ser y el deber ser, entre el real nivel de maduración del educando y el "ideal", entre lo que es y lo que podría llegar a ser.

Una de las mayores dificultades en educación se refiere precisamente, a los fracasos que el educador llega a experimentar y el sentido de impotencia, ante obstáculos que parecen insuperables, causados por los propios límites, por las circunstancias de sus educandos, por la naturaleza de los acontecimientos que a menudo bloquean la educación. Ante estos fracasos no debemos desalentarnos o renunciar a la acción. El educador mira a la realidad con esperanza y confianza y pone su mirada en el futuro.

La *conversión* del educador radica precisamente, en este paso decisivo, en el diálogo continuo entre Realidad e Ideal, en perder por lo tanto, la mirada parcial para asumir una más amplia, la de la esperanza en el futuro y la del amor.

El educador mira al ideal

El educador *mira al ideal*: y aquí se pone de relieve la reflexión, indispensable, sobre los fines y sobre los valores de referencia en la educación.

Los grandes pedagogos han sido guiados por elevados ideales educativos, pero hoy más que nunca

los límites del *horizontalismo* caracterizan al mundo de la educación. Por esta razón, es necesario "mirar" al Ideal y desde tal perspectiva considerar algunas consecuencias que afectan hoy al educador e influyen en su acción educativa:

·*Superación de la fragmentación interior*: mirar al Ideal, al "deber ser", lleva "inmediatamente" a un cambio en el educador: proyecta su acción no solo en vista de un bien futuro, sino aspirando a una mejora inmediata del educando, a partir de la experiencia vivida. Esta actitud comporta un significativo cambio actitudinal que implica una verdadera conversión en el quehacer cotidiano del educador.

·*Superación de la fragmentación exterior*: La referencia al Ideal, a ese deber ser, tiene además un efecto de unificación del proceso educativo en el que el educador se encuentra involucrado. Las consecuencias del cambio actitudinal interior revierten en la conducta exterior con consecuencias evidentes y demostrables en el propio desempeño docente.

El fin de la educación es el deber ser, que todavía no se muestra a los sentidos externos con una mirada superficial, pero está presente y hay que saber "verlo", es la potencialidad para transformar la *posibilidad en acto*. En nuestra pedagogía de la unidad la meta es elevar al educando a su dignidad.

En la mirada inicial el educador debe ya captar el "designio", el "deber ser" de la realidad a la que se dirige y puede por lo tanto asumir intencional y responsablemente su propia tarea educativa.

El educador actúa

A continuación un paso más en la reflexión nos lleva al "cómo", la concreción del proyecto educativo, que es camino, itinerario, método y proceder de la realidad al ideal, del ser al deber ser. La acción del educador se funda en la *relacionalidad*, como aspecto primario del mismo ser

humano, finalidad constitutiva de su ser, que es "ser en relación".

La pedagogía que surge desde esta perspectiva, se muestra como una *pedagogía de la relacionalidad*. Resulta evidente que la educación hay que entenderla como *relación interpersonal*, en la que los "actores", educador y educando, educandos entre ellos, actúan de manera autónoma y, al tiempo, interdependiente, tendiendo hacia un mismo ideal.

La relacionalidad involucra también la dimensión cognoscitiva del enseñar y del aprender, constituyendo una interacción sistémica, una relación circular y reflexiva del conocimiento y entre distintos conocimientos, en la relación con el contexto social que pone en evidencia la complejidad, la variedad y la riqueza del evento educativo.

El educador no ha de construir desde *afuera* una realidad *dentro* del educando, sino valorar plenamente su libertad a partir de su misma interioridad, reconociendo su dignidad de persona y su *protagonismo* en el proceso educativo.

Es una *pedagogía de la acción*, que no se ocupa de "explicar" el mundo, sino de "transformar" el mundo: el amor como agente de transformación, va más allá del simple cambio de los elementos en juego y reestructura creativamente todo el actuar educativo. Y de este modo, responde plenamente al criterio fundamental de la *comunidad*: no se concibe la educación si no se realiza en la apertura al contexto. El educador debe siempre "mirar a la ciudad, a la comunidad", a los "muchos".

Pautas o estrategias de actuación:

Antes de la conclusión, proponemos un conjunto de actitudes, pautas o estrategias que facilitan y promueven este tipo de relación con el educando. Se trata sin duda, de orientaciones que no pueden ser tomadas como recetas de fácil y pronta aplicación, sino más bien de modos de actuar que se engranan en un particular modo de ser y de actuar como docentes y que han quedado plasmados en este "manual de uso" en forma de decálogo:

1. Educar en la libertad – responsabilidad: La libertad es comprometida, compromete siempre y no es posible liberarse de ese compromiso, el compromiso que la libertad genera se llama responsabilidad. En el uso de la libertad el ejercicio de la persistencia ayuda a la cohesión personal.

2. Educar en positivo²³: Atención al matiz, educar en positivo no es sinónimo de "no educar",

reproducimos en el pie de página, un significativo texto en el que Polaino-Lorente (1997) plasma esta idea en un modo muy gráfico.

3. Educar a lo difícil²⁴: el error, el fracaso, el dolor, la dificultad, la prueba, el compromiso, son ocasiones para formarse, hay que afrontar, amar, superar y ayudar a crecer, a madurar. En la educación actual se han desarrollado formas de hiperprotección que tienden a preservar a los más jóvenes de cualquier dificultad. Se les forma en la pasividad y en la incapacidad de afrontar situaciones y de resolver problemas y esto es un error grave con consecuencias de gran calado para su futuro desarrollo personal.

4. Admiración por el otro, no solo sentirla sino hacer el esfuerzo por explicitarla, hacer manifiesta dicha admiración de una forma tangible y patente, con signos, muestras

²³Polaino- Lorente, 1997: "No hemos descubierto los valores positivos que tenían nuestros hijos o alumnos. No hemos puesto el rodrión para que crecieran en sus valores innatos. ("¡Lucha contra tus defectos!". Hemos dicho, cuando por cada defecto arraigado en ese joven hay cinco, seis, diez, veinte, cien valores dominantes, que son lo que hay que desarrollar. Esa persona, quizá lo ha pasado mal tratando de erradicar un defecto, por ejemplo, el desorden: está todo el día peleándose con el armario, no sabe dónde poner los zapatos, los calcetines, etc.; y, sin embargo, le hubiera costado poco desarrollar otros valores que tenía en estado potencial o ya muy crecidos como, por ejemplo, la magnanimidad, la puntualidad, la simpatía, la constancia, la generosidad... Con muy poquito esfuerzo hubiera crecido en un montón de virtudes y hubiera hecho felices a muchas personas. Pero como nadie se los mostró, no ha crecido. Y tiene un concepto negativo, pésimo, de sí mismo, porque sabe que es un desordenado, y cree que es un desastre, que siempre tiene los libros arrugados... Tiene una pésima imagen de sí mismo, pero es que nadie le ha descubierto el lado positivo que tenía y en el que podía crecer. Luchando de una manera negativa casi nunca se consiguen virtudes. Desarrollando los valores positivos que cada persona tiene y libremente quiere desarrollar, con ayuda de los demás, es como se logran las virtudes, que es lo que hace valiosas a las personas. Hay que acabar con la pedagogía varada en lo negativo, porque sólo es compatible con el más radical pesimismo antropológico. Lo cierto es que la persona, hombre o mujer, es una maravilla; cada persona es única, irreplicable e insustituible.

Si una persona, al llegar a este mundo tenía en sinceridad -por las cualidades innatas que le habían regalado junto a su vida, 8, al concluir su vida tendrá que morir con valor de sinceridad 800, alcanzado con su esfuerzo. Ésa será su biografía, no hay otra. A eso le llama un economista plusvalía.

En la vida, o crecemos o menguamos. ¿Y si una persona nace con un alto valor de alegría, porque sin hacer ningún esfuerzo ya en la cuna sonríe de forma maravillosa, y puntúa 1000, y cuando se muere tiene sólo 200 ¡La inflación se lo ha comido! Si nacemos con 800 de alegría y llegamos a los setenta y cinco con sólo 200 de alegría, todo el mundo dirá: "¡cuidado!, es un viejo gruñón; no te acerques, porque te puede morder". Si, en cambio, hemos nacido con 800 y elevamos este valor a 8000, dirán: "Cuida a este anciano: es encantador, ya verás qué simpático, qué bien te lo pasas con él..."

Creciendo en la virtud de la alegría se hace felices a mucha gente. Al menguar en la virtud de la alegría nos quedamos solos y nos sentimos aislados, y además refunfuñamos, espantamos y hacemos desgraciados a la gente que nos tiene que cuidar. Hemos perdido los papeles porque no nos hemos conocido nos hemos infravalorado, no hemos sabido desarrollar los valores que ya teníamos, y nos hubiera costado poco aumentarlos.

²⁴ Lubich, C. (2002) Lección magistral en ocasión de la concesión del Doctorado Honoris causa en pedagogía por la Universidad Católica de Washington.

palpables de reconocimiento; y **comprensión del otro**, sea quien sea el otro, que puede ser el alumno aventajado, el que no lo es y también mi colega, o mi director de cole, y también ahí, hay que comprender.

5. **Distinguir entre medios y fines** y la compleja, en ocasiones, articulación de unos y otros. Recapitular de vez en cuando, donde estamos y hacia dónde vamos, nos ayudará a no mediatizar un fin ni a convertir en fin lo que solo es un medio para alcanzarlo.
6. **No relativizar lo absoluto y no absolutizar lo relativo** cuidar el lenguaje y el modo de expresarnos en el aula, en el pasillo, en el patio, evitando las expresiones categóricas: *nunca lograrás...*, *siempre te pasa lo mismo, jamás conseguirás...* La experiencia nos dice que nada es definitivo ni absoluto y nuestro lenguaje en ocasiones no se hace eco de esta evidencia con graves consecuencias para nuestro entorno.
7. **Ponerse siempre “en los zapatos del otro”, ¡¡HACERSE UNO!!** es algo que siempre ayuda, tratar de ver cada situación con la perspectiva con la que el otro la ve y cómo lo sufre, y cómo reacciona... Este esfuerzo facilita enormemente la comprensión y disminuye de manera significativa la fuente de conflicto.
8. **La fortaleza está en resistir y no en atacar.** La resistencia serena es siempre más fuerte que el conflicto generado por reactividad impulsiva.
9. **Cuidar el encuentro- la relación-**a todos los niveles: con los colegas, con los estudiantes, entre los estudiantes, con las familias, con el resto de personas que conforman la comunidad educativa...
10. **Racionalizar y optimizar el tiempo**, el poco tiempo que parece que tenemos pero tomando conciencia de “que lo tenemos” y viviendo un “tiempo de calidad”, que en

ningún caso sustituye la cantidad de tiempo dedicado al otro.

Somos bien conscientes que sin duda, no descubrimos nada nuevo con esta propuesta no obstante consideramos que estas reflexiones pueden recordarnos la importancia de lo sencillo y lo esencial, en la asunción de actitudes que, con frecuencia y abrumados por la avalancha de las innovaciones, dejamos en el olvido y menospreciamos en su justo valor, perdiendo de consecuencia la efectividad de su acción beneficiosa en la educación, a ambos niveles: educador-educando.

Para concluir

Siendo bien conscientes que en este recorrido no faltan las dificultades, Lubich (2000), ofrece como modelo a Jesús que en la cruz nos indica el límite sin límites de nuestra acción pedagógica, y puede ser esta la clave del inmenso reto que afrontamos:

Jesús abandonado (...) es la figura del ignorante (la suya es la ignorancia más trágica, la pregunta más dramática) del pobre, del desadaptado, del minusválido, del no amado, del marginado. Jesús abandonado es el paradigma de quien, carece de todo lo que necesita, de alguien que le de todo y por el que haga todo. Por lo tanto es también la idea-límite, el parámetro del educando, que postula la responsabilidad del educador. Él nos indica por tanto el límite sin límites de tal necesidad y al mismo tiempo el límite sin límites de nuestra responsabilidad en la educación.

Jesús abandonado nos enseña a ver la dificultad, el obstáculo, la prueba, el compromiso, el error, el fracaso, el dolor, como algo a superar. (...) por la elección de Jesús abandonado, cada dificultad es amada y afrontada. La educación a lo difícil es un compromiso que implica sea al educando que al educador”

La fuerza de esta propuesta pedagógica se nos antoja como

camino y respuesta que transforma cada fragmentación en unidad y como clave de lectura para rescatar lo que tantas veces parece ya perdido.

Referencias

- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
- De Beni, M. (2007) Il coraggio di essere educatori oggi. *Rivista di Cultura Nuova Umanità*. XXIX 2007/2 170.
- Del Pozo Armentia, A (2000) Repercusiones de la depresión en los docentes en el ámbito escolar. *Revista complutense de educación*, Vol. 11, Nº 1.
- Del Pozo Armentia, A. y Polaino-Lorente, A. (1998) Rasgos encubiertos y manifiestos en el estilo educativo de un profesor universitario. Eunsa. Pamplona.
- Esteve, J.M. (1997) *El malestar docente*. Barcelona, Laia.
- García Morente, M. (1936). Virtudes y Vicios de la Profesión Docente. *Revista de Pedagogía*, Año XV (169), 1-11.
- Kobasa, S.C. (1982) The hardy personality: toward a social psychology of stress and health, en G.S. Sanders y J. Suls: *The Social Psychology of health and illness*, Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum
- Lazarus, R.S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca, Barcelona.
- Lubich, C. (1996) *Chiara all'Università: risposte ai docenti e studenti*. Lublino -Polonia.
- Lubich, L. (2000) *Discorso alla Laudatio Cerimonia di Dottorato Honoris Causa*. Università Católica di Wahsington.
- Mayor & Labrador (1984) *Manual de Modificación de Conducta*, E. Alhambra Universidad.
- Milán, G. (2012) *La notte culturale e pedagogica Abitare il limite*. Educatori dell'estremo.
- Polaino Lorente, A. (1997) Apego y educación temprana. *Comunidad educativa*, Nº 244, págs. 12-14
- Polaino-Lorente A. (1988) El «workaholism» como neurosis de autorrealización en el trabajo. En: *Estrés laboral y salud*. Madrid: Biblioteca Nueva; 159-171.
- Rotter, J. (1975) Some problems and misconceptions related to the root of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 43, (1), 56-57
- Selye, H. (1983) The stress concept: Past, present and future. In C. L. Cooper (Ed.). *Stress research*. New York: John Wiley & Sons.
- Sorgi, T. (1998) *Costruire il sociale*. Città Nuova, Roma, p. 82.
- Zanghí, P. (2006) *Ser alumnos, ser maestros hoy*. Congreso Edu. Castelgandolfo.
- Zani, V. (2010) *Lubich: Educazione come vita*. La scuola. Brescia.

Dalla proposta italiana verso una Cultura dell'Inclusione

Teresa Boi

Educazione e Unità, Roma-Italia

Introduzione

Il concetto di inclusione era già presente, in Italia, nel discorso delle scienze sociali e delle politiche sociali sin dagli anni '60. Ma su questo tema, negli ultimi quarant'anni, sono state utilizzate diverse terminologie, ognuna di esse rappresentativa di un pensiero teorico ed operativo che ha mosso le politiche e le azioni a favore delle persone; un pensiero teorico, spesso determinato da una concezione bipolare della relazione individuo-ambiente. Così, negli anni '70 la parola più utilizzata era *inserimento*, mentre negli anni '80 si è passati alla parola *integrazione*. In questi ultimi anni, in maniera piuttosto esplicita la parola più utilizzata è *Inclusione*, grazie anche alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità approvata nel 2007 e ratificata dall'Italia nel 2009. Ad oggi, il termine *integrazione scolastica* è stato ormai racchiuso e sostituito dal termine *inclusione*: intendendo con questo il *processo attraverso il quale il contesto scuola, attraverso i suoi diversi protagonisti (organizzazione scolastica, studenti, insegnanti, famiglia, territorio) assume le caratteristiche di un ambiente che risponde ai bisogni di tutti i bambini e in particolare dei bambini con bisogni speciali*.

Breve excursus storico

L'importanza attribuita, ora all'individuo ora all'ambiente, ha influenzato culturalmente e storicamente lo sviluppo delle politiche e delle azioni sull'inclusione: se lo sviluppo dell'individuo è considerato geneticamente predeterminato, l'ambiente, in qualsiasi modo sarà organizzato, avrà comunque un ruolo essenzialmente passivo, perché saranno le strutture mentali che consentiranno di agire sull'ambiente ed accelerare il processo di sviluppo e di apprendimento. Se l'individuo è considerato un organismo essenzialmente passivo il suo sviluppo dipenderà da come è plasmato dall'ambiente e da tutto ciò che osserva, apprende e imita.

Vi è un pensiero teorico, però, che a partire dagli anni Settanta si è orientato a dare valore all'interazione dinamica tra individuo e l'ambiente. Una serie di studi hanno mostrato come il bambino interagisca con l'ambiente, in una fase estremamente precoce e come sia più propenso a relazionarsi con gli esseri umani, piuttosto che con oggetti non sociali.²⁵ Questi studi hanno messo in evidenza come ogni fattore ambientale eserciti una diversa influenza sin funzione dell'individuo sul quale agisce e, analogamente, ogni individuo operi diversamente in diverse condizioni ambientali. È proprio il *conflitto socio-*

²⁵A titolo di esempio si possono citare i lavori della Harlow e di Bowlby, fino agli studi degli anni Novanta di Sameroff, i Pappusèk e Fogel). Di particolare rilievo sono gli studi di John Bowlby (1958, 1969/1982) sull'attaccamento definito come specifica relazione tra madre e bambino e come ad un particolare schema di comportamento. Bowlby dimostrò come il legame di attaccamento non sia soltanto un'esigenza infantile, ma un bisogno adattivo che accompagna l'individuo dalla culla alla tomba. Arrivò così a definire il comportamento di attaccamento come [...] quella forma di comportamento che si manifesta in una persona che consegue o mantiene una prossimità nei confronti di un altro individuo differenziato o preferito, ritenuto in genere più forte e più esperto, in grado di affrontare il mondo in modo adeguato. Questo comportamento diventa molto evidente ogni volta che la persona è spaventata, affaticata o malata, e si attenua quando si ricevono conforto e cure." (Bowlby 1988).

cognitivo, in altre parole l'interazione di diversi punti di vista tra bambini e adulti, tra gruppi di pari, il motore dello sviluppo personale e sociale. La cooperazione e la coordinazione tra soggetti, è alla base del progresso dei meccanismi cognitivi e dell'individuazione delle soluzioni più esatte. Durante le interazioni i progressi derivano dall'esplicitazione sociale del conflitto cognitivo; le capacità cognitive acquisite grazie a relazioni interpersonali consentono relazioni ancora più complesse. Tra i fattori ambientali e sociali cruciali nell'evoluzione cognitiva del bambino e nel suo rendimento scolastico si colloca il ruolo svolto dagli adulti ed in particolare dai genitori. Tra i pari il progresso è legato al grado di collaborazione (McGurk, 1984).²⁶

Il processo di Inclusione

Quando si parla di inclusione in ambito pedagogico, generalmente ci si riferisce all'integrazione e all'inserimento degli alunni con disabilità nelle scuole frequentate da tutti.

In Italia, la legge che ha dato il via all'esperienza di integrazione scolastica degli alunni con disabilità nella scuola comune è la legge n. 517 del 1977. All'art. 2 si legge: *Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati (...). Devono inoltre essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psicopedagogico e forme particolari di sostegno.*

Nel 1992, fu varata una Legge Quadro nota come legge 104/92 "per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate". Il presupposto di questa legge è che l'autonomia e l'integrazione sociale si raggiungono garantendo alla persona con disabilità e alla famiglia adeguato sostegno, che può essere sotto forma di servizi di aiuto personale o familiare, ma anche come aiuto psicologico, psicopedagogico, tecnico. Questa legge sancisce che *l'istruzione anche per la persona diversa è un diritto, un diritto che si estende dalla scuola materna fino all'università e prevede per ogni studente la realizzazione di profilo dinamico-funzionale (PDF)*. Questo, sulla base delle caratteristiche fisiche, psichiche, sociali ed affettive dell'alunno, delle **difficoltà di apprendimento** dovute alla situazione di handicap, sia le **possibilità di recupero**, oltre alle **capacità individuali che devono essere sostenute e rafforzate**. Il profilo sarà elaborato dagli operatori delle unità sanitarie locali assieme al personale insegnante specializzato della scuola, con la collaborazione dello studente e della famiglia e **aggiornato** al termine dei diversi ordini di scuola: materna, elementare e media, e durante le scuole superiori. Per l'**integrazione** nelle **Università**, la legge stabilisce la programmazione di **interventi adeguati** sia al **bisogno della persona** sia al **piano di studio individuale**, con sussidi tecnici, didattici e servizi di **tutorato**. La legge, inoltre, valorizza il ruolo di particolari *insegnanti* definiti di **sostegno** e delle loro attività nelle classi accoglienti e sancisce l'importanza di un **aggiornamento costante** in materia di handicap, come pure di un confronto tra docenti del ciclo inferiore e superiore per agevolare l'esperienza scolastica dello studente disabile; prevede, anche, l'istituzione di appositi **gruppi di lavoro** (GLH) in ogni ufficio scolastico provinciale, in ogni scuola. I **membri** di questi gruppi hanno il compito di **collaborare** nelle **attività** organizzate per **integrare gli alunni con**

²⁶Cf MCGURK H. (a cura di), *Lo sviluppo sociale del bambino*, Boringhieri, Torino, 1984

difficoltà di apprendimento e per elaborare in maniera condivisa i criteri per la valutazione dello studente, inseriti nel piano educativo individualizzato (PEI), dove devono essere indicate le discipline per le quali sono utilizzati criteri didattici particolari, e le eventuali attività integrative e di sostegno.

Un'altra Legge italiana importante in termini inclusivi è la n. 170 dell'8 ottobre del 2010, in materia di disturbi specifici di apprendimento (DSA) in ambito scolastico che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate. La successiva emanazione della Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, ha introdotto in Italia l'espressione *Bisogni Educativi Speciali (BES)* per affermare che *l'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse.* La nota prot. 1551 del 27 giugno 2013, ha fornito ulteriori indicazioni e chiarimenti relativamente all'applicazione della Direttiva 27.12.2012 e della successiva C.M. n. 8 del 6 marzo 2013, anche sulla base delle richieste pervenute dalle scuole e delle esigenze rappresentate dal personale docente e dai dirigenti scolastici, con l'obiettivo comune di migliorare sempre più la qualità dell'inclusione, considerato *tratto distintivo della tradizione culturale e del sistema di istruzione italiano, in termini di accoglienza, solidarietà, equità, valorizzazione delle diversità e delle potenzialità di ciascuno.*

Particolare fiducia è stata attribuita alle istituzioni scolastiche, all'operato dei docenti tutti, dei dirigenti scolastici, del

personale tecnico e amministrativo, consapevoli del quotidiano impegno e del delicato compito che tutta la comunità educante responsabilmente assume. L'Amministrazione centrale intende osservare e raccogliere e rendere visibili le *buone prassi*, affinché siano condivise, fatte oggetto di riflessione e, ove possibile, diffuse. Esse testimoniano la vitalità di un sistema scolastico in evoluzione, che però affonda le proprie radici in principi consolidati come la *personalizzazione degli apprendimenti*, la *valorizzazione delle diversità*, nella prospettiva dello *sviluppo delle potenzialità di ciascuno*, principi costituzionali che sono stati recepiti dall'ordinamento scolastico italiano nel DPR 275/99, laddove è detto all'art. 4 che «... nell'esercizio ...si possono adottare tutte le forme di flessibilità che si ritengono opportune e tra l'altro: l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo...»

Certamente la legislazione ha favorito un balzo in avanti verso la Cultura dell'inclusione, ma non è stata sempre adeguatamente sostenuta da quella ricchezza di risorse e investimenti indispensabili a garantire una reale traduzione dei principi in pratiche diffuse ed efficaci sia per quanto riguarda la realizzazione di proposte didattiche sia per il consolidamento dell'accoglienza come *abito mentale* stabilmente acquisito all'interno dei contesti scolastici.

Spesso il concetto di inclusione è sovrapposto a quello di integrazione e i due termini sono utilizzati come sinonimi, ma l'inclusione non è assimilazione e nemmeno integrazione, come afferma il filosofo e sociologo tedesco Jürgen Habermas: «*Inclusione non significa accaparramento assimilatorio, né chiusura contro il diverso. Inclusione dell'altro significa piuttosto che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche, e soprattutto, a coloro che sono reciprocamente estranei o che estranei vogliono rimanere*».²⁷

²⁷Cf HABERMAS J., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano, 1998

In quarant'anni di inclusione scolastica, tante sono state le esperienze svolte, tante le prassi e le strategie didattiche utilizzate, e chi lavora nella scuola può sicuramente essere testimone dei grandi passaggi che nel corso del tempo sono stati fatti, ma il panorama che caratterizza complessivamente la scuola italiana è quello di una *integrazione a metà*: accanto a molte esperienze positive, che possono essere identificate come *buone prassi*, si registra il permanere di numerose difficoltà riguardo a diversi aspetti come la formazione degli insegnanti, la qualità stessa dell'attività di sostegno, la *personalizzazione dell'insegnamento*, ribadito dalla Legge n. 53 del 2003 e una perdurante difficoltà da parte delle scuole di attualizzare la tanto acclamata *flessibilità organizzativa*.²⁸

È, infatti, attraverso il lavoro sui contesti, e non soltanto sui singoli individui, che si promuove la partecipazione sociale e il coinvolgimento delle persone in difficoltà, nonostante i loro specifici problemi, come è specificato anche dall'I.C.F. (Classificazione Internazionale del funzionamento e delle disabilità), proposto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (2000).

L'Organizzazione mondiale della Sanità (OMS) nella nuova classificazione del funzionamento, della disabilità e della salute, supera il concetto di *menomazione* (legato all'handicap) a favore di quello di *funzionamento*, visto come effetto della *complessa interazione tra l'individuo e i fattori ambientali e personali*. Questo modello si basa sull'individuazione delle *barriere* e dei *facilitatori*: quanto più sono azzerate le barriere e quanto più sono sviluppati i facilitatori, tanto più si realizza l'inclusione, le pari opportunità, parità di trattamento tra le persone negli ambiti del lavoro, della formazione e dell'istruzione, nell'accesso alle cure sanitarie e ai beni e ai servizi in generale.

Allo stato attuale, ancora qualcosa manca per il raggiungimento di un processo di inclusione di qualità: un pensiero più costruttivo e condiviso tra i diversi agenti all'interno dei contesti scolastici, che determini la creazione di ambienti accoglienti e facilitanti la valorizzazione delle diversità, attraverso buone strategie educativo-didattiche, che possano contribuire fortemente allo sviluppo e alla crescita cognitiva e psicosociale di tutti insieme, anche di chi è in situazioni di difficoltà.

Il momento storico in cui si trova la scuola italiana necessita di una nuova sensibilizzazione e di un'operatività forte relativamente ai processi inclusivi che comincia dall'interno, da un cambiamento culturale, di *un'educazione di tutti alla relazione*, da ciò che si può fare partendo dalla valorizzazione delle risorse presenti, dalla collaborazione tra le persone e i ruoli che assumono nel contesto, dalle competenze sia personali sia professionali, dallo sviluppo in modo sistemico di strategie di comunità volte verso obiettivi e valori condivisi.

La *valorizzazione della diversità* rappresenta nei processi inclusivi di qualità una *sfida* che coinvolge tutti i principali agenti di cambiamento: insegnanti, dirigenti scolastici, comunità scolastica, famiglie e territorio, ognuno con specifiche funzioni: agli insegnanti richiede dal punto di vista didattico-pedagogico, comunicativo e relazionale prassi sempre nuove, soluzioni originali, adattate ai singoli e ai contesti; ai dirigenti scolastici, un'istituzione attenta ad ogni dettaglio, ad ogni aspetto organizzativo; alle famiglie, partecipazione e collaborazione ad un progetto educativo condiviso con il sistema scolastico; alla comunità scolastica, l'individuazione e la valorizzazione di tutti gli elementi utili a costruire un intervento coordinato di risorse e di possibilità di azioni; al territorio, la costruzione di un lavoro di rete importante e ben coordinato.

²⁸Come stabilito dall'art. 21, comma 8 della Legge n. 59 del 15 marzo 1997; dall'art. 5 del DPR n. 275 dell'8 marzo 1999; dall'art. li 1-3 del DM n. 234 del 26 giugno del 2000.

Il processo di un'inclusione di qualità si basa su un pensiero complesso, sistemico, com-partecipato di tutte le realtà, affinché tramite le azioni di ognuna di esse si possano costruire interventi sinergici e significativi per tutti i bambini.²⁹

Secondo un *approccio dinamico* l'inclusione può essere intesa, non solo come *inserire dentro* ma anche come *allargare i confini* e riguarda il *diritto di cittadinanza* per tutti coloro che partecipano alla vita sociale all'interno di un determinato contesto: includere vuol dire *offrire opportunità*, per essere cittadini a tutti gli effetti nonostante le diversità e le differenze. Promuovere l'inclusione significa, quindi, lavorare per tutelare i diritti di tutti i cittadini e ciò, talvolta, rende necessario cambiare le cosiddette regole del gioco o le prassi consolidate e agire nei confronti della società e dei territori per renderli inclusivi, cioè capaci di dare concretezza – *modificandosi*, quando è necessario - al diritto di cittadinanza di tutte le persone, indipendentemente dalla loro condizione.

Educazione, Inclusione, Solidarietà: Che cosa manca?

Nonostante il cammino percorso, se guardiamo la realtà così com'è, è sotto gli occhi di tutti come lo squilibrio economico e sociale, la mancanza di lavoro, di prospettive per il futuro, di senso della vita genera risentimento, ostilità, vendetta, paura e intolleranza per il diverso a scapito della solidarietà e di azioni inclusive. Quanta impotenza e quanta indifferenza...

Che cosa possono concretamente attivare gli Educatori, gli Insegnanti, i Genitori, gli imprenditori, i dirigenti, i politici perché l'inclusione, l'educazione inclusiva diventi sempre più sostanzialmente uno stile di vita diffuso, diventi Cultura?

Non esistono risposte pre-costruite, e soluzioni date una volta per tutte, ma *sentieri possibili*...

In italiano, la radice semantica del termine *inclusione* [s. f.], da *in-cludere*, deriva dal latino *inclusio -onis*: è l'atto, il fatto di *in-cludere*= chiudere dentro; implica l'azione di inserire dentro, di contenere più o meno implicitamente, di *com-prendere*, di *abbracciare* in una serie o in un tutto, mentre il termine *solidarietà* deriva dal latino *solidum*, che significa *moneta*. In questo senso si afferma in francese all'inizio del 1600 il termine *solidarité*, cioè *l'impegno a rispondere in solido*, nel senso di risarcire un debito. *Solidarité* è una delle parole chiave durante tutta la Rivoluzione Francese (1789). Ma quando poi il senso della Repubblica Francese si consolida in una sintesi di tre parole -*Liberté, Egalité, Fraternité*-, la *solidarité* non compare.

Nel corso del tempo la solidarietà trova espressione in comportamenti di aiuto e di altruismo e ha assunto il significato di *un'azione che nasce dalla consapevolezza di un'appartenenza comune e dalla condivisione di interessi e di fini, in difesa da qualcosa o di qualcuno*: la solidarietà di fronte a certi eventi naturali – terremoti, inondazioni, catastrofi – implica un *dare qualcosa*. Ma, il senso originario della solidarietà come *solidità*, come richiamo ad un originario *legame*, che si suppone già dato, *scritto nel sangue dell'umanità*, lo si ritrova nel motto -messo per scritto da Robespierre alla fine del 1790- nel termine *fraternité*, che insieme ai concetti di libertà e uguaglianza ha rappresentato la sintesi del programma politico della modernità. Mentre la libertà e l'uguaglianza hanno segnato profondamente la storia politica dei popoli, diventando principi giuridici applicati quotidianamente come vere e proprie categorie politiche, come frutti di civiltà, per una progressiva espressione della dignità della persona umana, la fraternità come *legame scritto nel sangue dell'umanità*, è rimasto un *principio dimenticato*.

Nonostante questo, la fratellanza universale e l'unità di tutti gli uomini è oggi più che mai un'aspirazione

²⁹Cf BOOTH T., AINSCOW M., *L'Index per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2008

profonda dell'umanità che emerge soprattutto tra le numerose organizzazioni internazionali, basta richiamare il motto dell'Unione Europea: *uniti nella diversità*. Lavorare per l'unità dei popoli, nel rispetto delle loro mille identità, è ciò che di meglio si possa fare, che si possa sperare.

Ma quale il *metodo*, la via per raggiungere questa mèta?

Oggi, i termini inclusione, solidarietà, fraternità fanno parte del nostro vocabolario, ma perché non rimangano solo parole richiedono di essere colti nel loro significato più profondo, secondo un approccio multidimensionale che focalizzi l'attenzione su tutti gli aspetti della vita quotidiana delle persone: dal lavoro, all'ambiente familiare, alle relazioni sociali, alla sfera affettiva, alla conoscenza, alla salute. Nonostante una situazione di gravissima disgregazione politica, istituzionale, economica, sociale e, nel contesto internazionale, una sorta di *terza guerra mondiale a pezzi*, un contributo per una società inclusiva, è quello di andare *alla radice dei problemi*, creando *luoghi di fraternità* (Fraternity Labs), mettendo in pratica la condivisione e la solidarietà.

Promuovere l'inclusione significa quindi lavorare per *tutelare i diritti di tutti i cittadini, spendersi in un campo specifico come quello della tutela dei diritti delle persone più vulnerabili avendo a cuore la più ampia diffusione di una cultura dell'inclusione secondo la prospettiva della fraternità*. Differenti associazioni di volontariato sostengono, per esempio, l'azione delle famiglie affinché sia riconosciuto ai bambini cerebrolesi il diritto di vivere (e curarsi quando necessario) nel proprio nucleo

familiare, quale luogo naturale e privilegiato dell'affetto e dell'amore per ogni persona umana.³⁰ Queste associazioni non intendono gestire direttamente i servizi, ma sollecitano le autorità e gli enti pubblici e privati ad orientare le loro politiche verso modelli di intervento personalizzato, valorizzando la centralità della persona e della sua famiglia come *risorsa sociale* e non *problema*.

Le politiche solidaristiche realizzate dallo Stato non sono forme di carità o di altruismo, ma *un diritto* delle persone. Si inizia a parlare di *solidarietà sociale* in riferimento ad attività svolte dalle istituzioni per sollevare persone costrette ai margini della società a causa di problemi economici (disoccupati, sottostipendiati, pensionati, etc.) o di altro genere (malati, invalidi, stranieri immigrati etc.). La cornice politico istituzionale in materia di crescita inclusiva è oggi rappresentata a livello di Unione Europea dalla cosiddetta *strategia Europa 2020* attraverso la quale l'Europa si propone di diventare un'economia *intelligente, sostenibile e solidale*.

Nella prospettiva dello sviluppo di una cultura inclusiva è di particolare rilevanza l'azione di tutti gli operatori e gli imprenditori del cosiddetto *Terzo settore*. Nello sviluppo delle politiche attive per l'inclusione sociale e l'occupazione, lo sviluppo locale e i servizi di welfare possono offrire, e spesso svolgono, un particolare contributo una molteplicità di organizzazioni come le cooperative sociali e mutue, le associazioni di promozione sociale e le imprese sociali e di comunità. *L'economia sociale* rappresenta quella dimensione di crescita e sviluppo che integra risultati

³⁰ Come esempio, l'Associazione Bambini Cerebrolesi (ABC) Sardegna è nata nel giugno del 1990. È stata riconosciuta come associazione di volontariato, quindi senza alcun scopo di lucro né diretto né indiretto, con Decreto Presidente Regione Sardegna n. 117 del 5 maggio 1992. Riunisce famiglie che si fanno carico in prima persona della riabilitazione e, in generale, del progetto di vita dei propri figli. Si adopera per il riconoscimento del diritto dei bambini di vivere nel proprio nucleo familiare e per il superamento e l'abbattimento di ogni ostacolo che impedisca la loro piena integrazione sociale. Agisce a supporto delle famiglie associate, non gestendo direttamente i servizi, ma sollecitando le autorità e gli enti pubblici e privati a svolgere efficacemente il loro dovere. Si impegna nella difesa e promozione dei diritti scolastici, civili, sociali e sanitari, per un nuovo modello di sicurezza sociale che consideri la famiglia quale risorsa fondamentale della vita delle persone. Mostra come la presenza di un cerebroleso non solo non rende infelice l'esistenza ma fornisce numerosi stimoli per un arricchimento umano, morale e sociale sia per la famiglia stessa che per la società che la circonda. Dal sito www.abcsardegna.org

economici conseguiti da una impresa/organizzazione con obiettivi socialmente rilevanti. L'economia sociale e solidale è un comparto emergente dell'economia e della società che realizza *numeri* importanti, risponde alle domande di un'utenza sempre più differenziata e costituisce un asse portante delle politiche attive per l'inclusione creando innovazione, capitale sociale e occupazione.

Per questo la politica inclusiva e l'amministrazione della politica non si può fare a tavolino, ma il rapporto del sindaco con i suoi cittadini, deve essere un rapporto quotidiano di incontro con le persone e i gruppi, nei quartieri e non solo...

Fare azioni nel territorio significa essere soggetti del cambiamento culturale e sociale, acquisendo un ruolo che sappia trasformarsi in *punto di riferimento* non solo per le persone di cui ci si prende cura, ma anche per altre realtà, servizi, operatori, cittadini, costruendo e mantenendo *reti* di reciproco sostegno e se necessario di coordinamento.

Agire sulla società e fare azioni nel territorio implica la necessità di ampliare l'attenzione dalla dimensione dell'individuo (livello micro) a quella dei *sistemi relazionali* in cui ogni individuo è immerso (livello macro). *Prendersi cura* di qualcuno significa con-prendere quanto l'ambiente, le situazioni, la qualità dei processi comunicativi, le aspettative e le risposte, le rappresentazioni individuali e sociali, siano tutte determinanti nel costruire esclusione e disagio piuttosto che inclusione e benessere. Ciò significa, anche, garantire la professionalità all'interno dei servizi, non solo il livello minimo dell'erogazione di servizi, ma andare oltre, promuovendo percorsi che consentano un reale miglioramento nella qualità di vita delle persone. È ciò che permette il passaggio da una visione di risposta parcellizzata o di risposta all'emergenza del problema ad una *visione*

progettuale e di lungo termine: il *progetto di vita*.

Verso una prospettiva più inclusiva

Per raggiungere un traguardo così alto e impegnativo non vi è niente di meglio che diffondere ovunque nel mondo una potente corrente di *fraternità*. È essa il dono essenziale fatto da Gesù all'umanità - afferma Chiara Lubich (1920-2008) cattolica italiana, fondatrice e prima presidente del Movimento dei focolari- Egli, prima di morire, ha pregato: «Padre (...) che tutti siano una cosa sola»³¹, rivelando la paternità di Dio, ha immesso nell'umanità l'idea della fraternanza universale, ha reso tutti fratelli e ha abbattuto le mura che separano gli uguali dai diversi, gli amici dai nemici, dunque, ha reso tutti fratelli, legati da un legame di sangue. Questo legame profondo tra gli uomini non è qualcosa di esterno all'uomo, ma lo coinvolge dall'interno del suo essere, e coinvolge l'intera persona nella sua intelligenza, nella sua volontà, nella sua creatività per arrivare a tutti, per fare il primo passo, con la capacità di donarsi senza interessi personali con quel realismo del mettersi nei panni dell'altro, e aprire *insieme* strade nuove anche quando i limiti umani e i fallimenti sembrano chiuderle.

L'educazione ad uno stile di vita inclusivo, solidale, fraterno è il modo migliore per raggiungere il bene comune nell'unità del corpo sociale. La fraternità espressione dell'amore reciproco riassunto nella *regola d'oro*: *fai agli altri ciò che vorresti fosse fatto a te* e nel *comandamento* nuovo di Gesù: *Amatevi gli uni gli altri come io vi ho amato* - afferma Chiara Lubich-offre possibilità sorprendenti per tenere insieme e valorizzare esigenze che rischiano altrimenti di svilupparsi in conflitti insanabili perché armonizza, per esempio, le esperienze delle autonomie locali con il senso della storia comune; consolida la coscienza sull'importanza degli organismi internazionali e di tutti quei processi che tendono a superare

³¹Cf Gv 17,21

le barriere e realizzano importanti tappe verso l'unità della famiglia umana. È la fraternità che può far fiorire progetti e azioni nel complesso tessuto politico, economico, culturale e sociale del nostro mondo. È la fraternità che fa uscire dall'isolamento e può aprire la porta per lo sviluppo ai popoli ancora esclusi. È la fraternità che indica come risolvere pacificamente i conflitti e potrebbe relegare la guerra ai libri di storia. È per la fraternità vissuta che si può sognare e sperare in qualche comunione dei beni tra paesi ricchi e paesi poveri. La fraternità non esprime solo un valore, solo un metodo di azione ma il *paradigma globale* dello sviluppo cognitivo e sociale. Era il sogno di Martin Luther King che la fraternità diventasse l'ordine del giorno di un uomo d'affari e la parola d'ordine dell'uomo di governo. La fraternità porta a comprendere l'altro, a rispettare l'altro, sviluppa la capacità di saper ascoltare, di entrare nella prospettiva altrui, di immedesimarsi con gli altri. È un abito che aiuta a superare i particolarismi, rendendo capaci di capire e di proporre, rivela aspetti delle persone, della vita, della realtà, che ampliano le prospettive individuali verso orizzonti condivisi e progetti comuni

arricchiti dalla diversità di ognuno nell'unità delle differenti identità. La realizzazione della fraternità, richiede però sacrificio. Talvolta si conosce la solitudine, l'incomprensione da parte, anche, dei più vicini! Ma non si fa nulla di buono, di utile, di fecondo al mondo senza conoscere, senza sapere accettare la fatica, la sofferenza. Occorre coraggio, occorre saper patire, abbracciando le divisioni, le spaccature, le ferite della propria gente. È questo, infatti, il prezzo della fraternità che è richiesto. Quindi possiamo concludere che un mondo sempre più interdipendente ha bisogno di educatori, politici, imprenditori, intellettuali, giovani, resilienti, persone che pongano la fraternità – strumento di unità- al centro del loro pensare e agire³².

Può essere questo un *modello* per generare, nutrire e sostenere la diffusione di un'autentica Cultura, un'educazione nella prospettiva dell'inclusione?

³²Cf LUBICH C., *Messaggio al Movimento Politico per L'Unità del Brasile*, 28 novembre 2003. Dal sito www.centrochiaralubich.org

Una relación educativa de éxito: condiciones de posibilidad

José Antonio Ibáñez-Martín

Catedrático de Filosofía de la Educación

Vicerrector de Ordenación Académica y Doctorado, UNIR

Se trata de realizar algunas consideraciones en torno a las condiciones de posibilidad de una relación educativa fructuosa y para ello voy a comenzar comentando a John Steinbeck, uno de los mejores novelistas americanos del siglo XX, que publicó un pequeño artículo hace bastantes años, titulado "Como luciérnagas atrapadas", donde podíamos leer lo siguiente:

"(...) mi hijo pequeño vino a mi en un tono de paciente sufrimiento y me preguntó: ¿durante cuanto tiempo tengo que ir al colegio? Unos 15 años, le dije. Dios mío, dije desanimado, ¿es necesario? Me temo que sí, es terrible, y no voy a tratar de decirte que no lo es pero te voy a decir algo: si tienes verdadera suerte, quizá encuentres un maestro, y eso es maravilloso. ¿Tú encontraste uno? sí, yo encontré tres, le dije. Mis tres maestros tenían esto en común, todos amaban lo que hacían".

Es frecuente que los adultos se olviden de lo duro y aburrido que puede ser el colegio. Realmente, un gran maestro es como un gran artista; y hay tan pocos como son pocos los grandes artistas. La educación podría ser la más grande de las artes, ya que su medio es la mente y el espíritu humano. Resulta interesante aquí recordar las palabras de Platón, cuando afirma que el maestro escribe en el alma del discípulo...

Hace unos días estuve hablando con un antiguo alumno que me contó una anécdota: "El otro día tuve clase un día de huelga, y para mi sorpresa vino más

de la mitad de la clase, cuando yo esperaba no encontrarme a nadie y marcharme. Pero, no. Allí estaba la mitad de la clase, y a la salida le pregunté a un alumno por qué había venido tanta gente. El me respondió: bueno, yo creo que es que es usted el único de nuestros profesores que vemos que ama la asignatura". Ama la asignatura...

Sigue diciendo Steinbeck,

"no hablaban, transpiraban un encendido deseo de saber. Bajo su influencia los horizontes se abrían ampliamente. Lo desconocido se convertía en conocible, y lo más importante, la verdad, ese material peligroso, se convierte en algo bello y precioso. Ella nos infundía curiosidad. De tal forma que nosotros descubríamos verdades que protegíamos en nuestras manos como luciérnagas capturadas".

De niños, a veces, veíamos en los campos luciérnagas que cogíamos y capturábamos con las manos. Pues resultaba que veíamos en nuestras manos la verdad como una luciérnaga capturada. Evidentemente, el maestro debe saber y el maestro debe enseñar, pero el maestro debe amar. El maestro debe amar su asignatura y a sus alumnos, especialmente, a aquellos alumnos más necesitados.

Recuerdo que un catedrático francés, G. Gusdorf escribió un libro que se titulaba "¿Para qué los profesores?", enormemente interesante, donde señalaba su impresión al comienzo de cada curso académico:

"se inicia el curso, me acerco al anfiteatro, oigo el ruido de los alumnos que están esperando que yo entre, me pregunto, ¿cuántos alumnos inteligentes tendré este año?"

Evidentemente, todos los profesores nos hemos hecho esta pregunta: ¿voy a tener este año alumnos inteligentes o van a ser todos unos marmolillos incapaces de aprender nada, no interesados en nada?

Pero desde la DSI un profesor cristiano no debería preguntarse eso. Al contrario, en línea con las afirmaciones educativas del Papa Francisco se le anima a preguntarse: ¿voy a ser capaz de atender a los más necesitados? Piensen ustedes lo diversa que es la imagen de la pirámide, de la imagen del cubo. La imagen de la pirámide es la imagen que primeramente amamos todos los profesores. ¿Quiénes nos interesan? Los que están arriba de la pirámide. Los que son capaces de entender, los que son capaces de estar motivados, sin necesidad de tener a nadie detrás; evidentemente, es lo más cómodo. Pero, si pensamos desde un planteamiento cristiano la imagen de referencia es la imagen del cubo; es decir, todos los que han empezado deben llegar hasta arriba.

Hay una película francesa, "Les heritiers" ("La profesora de historia", en español), que es muy interesante para ilustrar el tema que nos ocupa. Trata de una profesora de una cierta edad (no es precisamente Marilyn Monroe), no es una judoca, no es una mujer que todo lo sabe... no, no, es una mujer, completamente normal, de bastantes añitos, con bastantes experiencias, que se encuentra con un grupo de estudiantes que son prácticamente los peores del colegio, que se encuentra en una *banlieu* de París, en el que está dando clases. Esta mujer decide iniciar con ellos una experiencia de trabajo, participar en un concurso de estudiantes de su misma edad, que están terminando el bachillerato, sobre los niños de Dachau, etc., de todos los lager nazis durante la Segunda Guerra

Mundial. ¿Cuál es la respuesta de los directivos del colegio y de sus alumnos? Los directivos del colegio le preguntan ¿porqué no gasta usted su tiempo en otra clase con chavales más listos, si estos son unos zoquetes? Los alumnos se cuestionan: ¿nos quiere usted humillar?, ¿eso que está usted proponiéndonos es para hacer que quedemos en ridículo?, ¿no se da usted cuenta de que vamos a rompernos la cabeza en este asunto?, ¡Esto es para gente más lista que nosotros! Pero ella insiste, les convence y ganan el premio, un premio nacional, siendo esa la primera vez que el 80% de la clase termina brillantemente sus estudios.

En Francia la película se llama "Les heritiers", porque hace referencia al famoso libro "Les heritiers" publicado cincuenta años antes, por los conocidos sociólogos P. Bourdieu y J. C. Passeron, donde se pone de manifiesto una cuestión: no es lo mismo los "herederos", los que parten de una posición social ya consolidada, que los que son pobres. Nosotros tenemos que preguntarnos: ¿quiénes son los que más necesitan del apoyo del profesor? Pues evidentemente si acudimos a las estadísticas está claro: los niños con menos recursos y los chicos de familias numerosas. ¿Por qué los pobres? Porque la experiencia así lo manifiesta, hace unos días una publicación exponía como el 81 % de las personas que fueron pobres en su infancia, lo siguen siendo de mayores. Así como cuatro de cada diez adultos que vivió su adolescencia con problemas económicos no consiguieron alcanzar la educación secundaria.

En relación con los hijos de familias numerosas, una noticia del periódico de hace unos días mostraba una realidad actual. Un conocido restaurante madrileño explicaba: debido a las características del local y para poder mantener un ambiente tranquilo, rogamos que tanto los bebés como niños menores de 6 años, no sean incluidos en sus reservas. "Babies out". Por tanto, para qué vamos a preocuparnos de los niños.

Por tanto, nosotros necesitamos pensar, ¿cuidamos especialmente a los niños con menos recursos y a los hijos de familia numerosa? Porque es muy fácil que cuidemos a *Les heritiers*, es muy fácil que cuidemos a los "listos", pero tenemos que pensar en otra cosa. Aquí tenemos que recordar lo que ha dicho el Papa Francisco, "crecer entre hermanos brinda la hermosa experiencia de cuidarnos, de ayudar y ser ayudados, por eso la fraternidad en la familia resplandece de modo especial cuando vemos el cuidado, la paciencia, el afecto con los cuales se rodea al hermanito más débil, enfermo, con discapacidad". Hay que reconocer que tener un hermano que te quiere es una experiencia fuerte, impagable, insustituible, por ello hay que enseñar a los hijos a tratarse como hermanos. Este aprendizaje a veces es costoso, sabemos muy bien que

efectivamente puede ser difícil, pero esa tiene que ser, pienso, nuestra preocupación. Ésta, en última instancia, tiene que manifestar lo que decía Tomás de Aquino, cuando se le acusaba. Los enemigos de Tomás de Aquino, a quienes les molestaba que un fraile diera clase en la Sorbona, argumentaban que ser catedrático es un honor y los frailes han rechazado los honores. Tomás de Aquino respondió diciendo una cosa muy interesante: es falso que el magisterio sea un honor, es un oficio al que se le debe honor.

Yo les animo a ustedes a que efectivamente realicen ese oficio al que se debe honor, de esa manera cristiana que quiere decir preocuparse por los más necesitados.

Construyendo una pedagogía de la solidaridad: el concepto de educación desde un enfoque basado en los derechos humanos

Juan García-Gutiérrez

Facultad de Educación, UNED

"Lo que la conciencia profana ha adquirido, si no regresa a la barbarie, es la fe en la fraternidad humana, el sentido del deber social de la compasión por el hombre en la persona de los débiles y de los que sufren, la convicción de que la obra política por excelencia es convertir la misma vida común en mejor y más fraternal y trabajar para hacer de la arquitectura de las leyes, de las instituciones y de las costumbres de esa vida común una casa para los hermanos".

J. Maritain, Cristianismo y democracia

"toda pedagogía auténtica es portadora de una tensión utópica, que hay que entender como una idea reguladora para construir entre nosotros ese lugar común que aun no existe, pero que debería existir".

Chiara Lubich, La doctrina espiritual

Introducción

Decía la filósofa judía H. Arendt que,

"(...) la educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos, sería inevitable".

En esta cita desatacan dos elementos fundamentales. Uno, que la educación es una forma de amor y responsabilidad frente al mundo; y el otro, que la renovación del mundo está en las "nuevas generaciones", en la posibilidad de-un-nuevo-comienzo, y que la educación no debe asfixiar esa

novedad, sino darla un cauce, hacerla posible...

El objetivo, al hablar de una pedagogía de la solidaridad, es reflexionar sobre esa forma peculiar de responsabilidad frente al mundo que es la "fraternidad universal". ¿De que manera el principio de fraternidad podría enriquecer tanto nuestra idea de educación, como nuestra práctica cotidiana?. Vamos a centrarnos, brevemente, en tres aspectos que pueden ayudar a delinear esta propuesta de una **"Pedagogía de la solidaridad"**.

En primer lugar, empezaremos justificando porqué la fraternidad puede considerarse un "tema educativo de nuestro tiempo"; En segundo lugar, exploraremos cómo la fraternidad puede enriquecer y ampliar

nuestro concepto de educación (todos tenemos una idea de educación, aunque sea muy intuitiva; y esto es muy importante, porque condiciona nuestra acción). En muchos casos, la mayoría de nosotros funciona con un concepto de educación que apela a la "relación interpersonal" sin tener presente que la educación también es un hecho social, comunitario; una relación, sí, pero que trasciende y se ubica en una comunidad determinada. Por último, estudiaremos las posibilidades de la fraternidad en la práctica educativa cotidiana a modo de "principio de procedimiento". El quehacer docente no es sólo "hacer" técnico, sino una acción educativa que forma tanto al educando como al educador, de ahí lo importante que es pensar también en los principios que guían nuestro quehacer.

Ahora bien, esta aproximación no es algo definitivo, no es un discurso cerrado, sino el inicio de una conversación, de un diálogo que empezamos para construir esta "pedagogía de la solidaridad". Por eso, uno de los elementos que fundamenta el inicio de esta reflexión sobre el valor y el alcance de la fraternidad en educación son, justamente, esas palabras de Jesús en el evangelio: "Uno sólo es vuestro Maestro; y vosotros sois todos hermanos"³³.

La fraternidad universal como "tema educativo de nuestro tiempo"

En primer lugar, hay que reconocer que muchos de los retos sociales y educativos del presente están vinculados con el valor de la "fraternidad universal"³⁴ o, formulado en otras palabras, de la solidaridad internacional. Por tanto, se hace

necesario educar en un humanismo basado en la idea de unidad de la familia humana. Que la fraternidad universal se haya convertido en el tema educativo de nuestro tiempo se refleja, por poner un ejemplo, en dos importantes documentos internacionales publicados recientemente, en 2015. Por un lado, tomaremos como referencia la encíclica del Papa Francisco "*Laudato si'*"; y por otro, el último informe de la UNESCO, que lleva por título, "*Repensar la educación*".

En esta encíclica, "*Laudato si'*", el Papa Francisco desarrolla las implicaciones sociales y ecológicas de una teología trinitaria, "Para los cristianos –dice el Papa– creer en un solo Dios que es comunión trinitaria lleva a pensar que toda la realidad contiene en su seno una marca propiamente trinitaria (p. 180)".

El Papa nos advierte de que "la degradación de la naturaleza está estrechamente unida a la cultura que modela la convivencia humana (p. 6)", por ello los problemas ambientales nos invitan a encontrar soluciones no sólo en la técnica sino en un cambio en el ser humano (p. 9)". "El cuidado de la naturaleza –dice también– es parte de un estilo de vida que implica capacidad de convivencia y comunión (p. 160). Y continúa: "si ya no hablamos el lenguaje de la fraternidad y de la belleza en nuestra relación con el mundo, nuestras actitudes serán las de dominador, del consumidor o del mero explotador de recursos (p. 12)".

La frase que más se repite en la Encíclica es, justamente, "todo esta conectado". "El cuidado de nuestra propia vida y de nuestras relaciones con la naturaleza es inseparable de la fraternidad, la justicia y la fidelidad a los

³³Cfr. Discurso pronunciado a la asociación Familias Nuevas: "La familia y la educación" (1987). Chiara Lubich, *La doctrina espiritual*, Ciudad Nueva, p. 284.

³⁴Vid. Red Universitaria de Estudios sobre la fraternidad (RUEF): <http://new.redruef.org>

demás (p. 56). Algo que, según el Papa, también debe hacernos pensar en las “generaciones futuras”, desde la perspectiva del bien común, dice el Papa:

“nuestra incapacidad para pensar seriamente en las futuras generaciones está ligada a nuestra incapacidad para ampliar los intereses actuales y pensar en quienes quedan excluidos del desarrollo (p. 125).

Un aspecto especialmente interesante para comprender la idea de fraternidad como “contenido” es el valor que el Papa atribuye a la educación en relación al mantenimiento de la diversidad cultural. Esto es, el reconocimiento de la dimensión cultural del hecho educativo, que tantas veces pasa desapercibida. Dice el Papa:

“la desaparición de una cultura puede ser tanto o más grave que la desaparición de una especie animal o vegetal. La imposición de un estilo hegemónico de vida ligado a un modelo de producción puede ser tan dañina como la alteración de los ecosistemas (p. 114)”.

Esto es muy importante desde una perspectiva intercultural, ya que muchas veces confundimos lo “multi-” con lo “inter-”. Además lo importante, a mi juicio, es que el aviso que hace el Papa acerca de la idea de “supremacía cultural”. Ahora bien, esto no significa la defensa del relativismo cultural sino la defensa de la diversidad cultural o, dicho de otro modo, de la diversidad de formas en que el ser humano puede alcanzar la plenitud, vivir su identidad o dar un sentido a la existencia y a la convivencia. El problema no radica tanto en la diversidad como en las vías para expresarla y reconocerla socialmente. Lo contrario sería “la imposición de un

estilo hegemónico”. La fraternidad significa no sólo reconocer la diversidad sino saber integrarla políticamente y educativamente en la convivencia.

En suma, el llamamiento que hace el Papa Francisco es, pues, a “proteger nuestra casa común, que incluye la preocupación de unir toda la familia en la búsqueda de un desarrollo sostenible integral (p. 12)”. Por tanto, desde esta perspectiva, el “desarrollo sostenible” y la “unidad de la familia humana” son dos caras de la misma moneda que se nos muestran como el reto educativo de nuestro tiempo.

El otro documento de referencia es publicado por la UNESCO, recientemente, y que, como hemos dicho, lleva por título (en su traducción española) “*Replantear la educación, ¿hacia un bien común mundial?*”. Este documento indica los retos de la educación en los próximos años... y sigue la línea de otros grandes Informes de la UNESCO como el “Aprender a ser” o “La educación encierra un tesoro”.

El Informe comienza describiendo, a grandes rasgos, la situación actual:

“(...) vivimos tiempos turbulentos. El mundo está cambiando y aumentan las aspiraciones a los derechos humanos y la dignidad. Las sociedades están más conectadas que nunca pero persisten la intolerancia y los conflictos (...) El mundo está cambiando y la educación debe cambiar también. Las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación (...) La educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. No existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación para promover los derechos

humanos y la dignidad, erradicar la pobreza y lograr la sostenibilidad, construir un futuro mejor para todos, basado en la igualdad de derechos y la justicia social, el respeto de la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida, aspiraciones que constituyen aspectos fundamentales de nuestra humanidad común (p. 3 y 4)”

En este Informe de la UNESCO también encontramos algunas ideas muy valiosas construir esta “pedagogía de la solidaridad”. Nos vamos a centrar en dos aspectos que aparecen en el Informe. Uno, relacionado con los valores que afirma como “fundamento” de nuestra humanidad; y otro, relacionado con la novedosa comprensión que realiza del derecho a la educación como “bien común”.

En primer lugar, en el Informe se indica de forma explícita aquello que constituye los fundamentos de nuestra humanidad común (p. 9). Aquello que tenemos en común se constituye, como aquellos valores que deben constituir los fundamentos y la finalidad de la educación (p. 38):

“respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la *solidaridad internacional* y la responsabilidad compartida de un futuro sostenible”.

Esto es muy importante porque la solidaridad se reconoce como un elemento que todos tenemos en común, fundamento y finalidad de la educación. Pero la solidaridad no es un valor aislado sino “en relación” con los otros: respeto a la vida y a la dignidad, la igualdad de derechos, la diversidad cultural y la responsabilidad para un futuro sostenible. No podemos pasar por alto las afirmaciones realizadas anteriormente, de mano del Papa Francisco, para una adecuada comprensión del “desarrollo sostenible”.

Otro aspecto del Informe de la UNESCO que nos gustaría destacar es la forma en que plantea el derecho a la educación, por cuanto lo define como un “bien común”³⁵. Según la UNESCO, “los bienes comunes son aquello que independientemente de cualquier origen público o privado, se caracterizan por un destino obligatorio y necesario para la realización de los derechos fundamentales de las personas”³⁶ La noción de “bien común”

³⁵ Es necesario destacar la importancia que tiene que una organización civil y laica como la UNESCO tome como referencia para proteger la educación el principio de bien común, propio del corpus tradicional de la Doctrina Social de la Iglesia. Sobre la noción de bien común puede verse en el Compendio de DSI: <http://bit.ly/2eGskbv>

³⁶ Hay que recordar el comentario al derecho a la educación y su comprensión como “derecho humano universal y un medio para la realización del resto de derechos humanos, esto es, un derecho habilitador”.

va más allá del concepto instrumental de “bien público” según el cual el bienestar humano está enmarcado por una teoría socioeconómica individualista (un ejemplo de este tipo de reducción economicista es, en muchos casos, la opción pedagógica por el concepto de “competencia”, en detrimento de otros más abiertos como el de “capacidad”³⁷). Desde el punto de vista del bien común, no es tan solo la buena vida de los individuos lo que cuenta, sino también la bondad de la vida que los seres humanos tienen en común (p. 85)³⁸.

Un concepto de educación basado en el “principio de fraternidad”

Las ideas que aparecen en los textos anteriores y que hemos ido subrayando nos permiten avanzar un concepto de educación desde el principio de fraternidad universal. Algo que supone, en cierta forma, asumir un enfoque basado en los derechos humanos para elaborar una definición del proceso educativo que acentúe la dimensión social de la persona. La cuestión es: ¿podemos hacer una lectura del concepto de educación desde el principio de fraternidad?; y, pedagógicamente ¿qué puede implicar hacer una lectura de este tipo?. Podemos adelantar que, una lectura del concepto de educación desde el principio de fraternidad, nos puede ayudar a equilibrar

adecuadamente, dentro del proceso educativo, las intenciones individuales y las sociales.

En general, en los textos legislativos nacionales e internacionales de derechos humanos se reconoce que la finalidad del proceso educativo es el “pleno desarrollo de la personalidad humana (art. 26 DUDH, y art. 27 CE³⁹). Pero la redacción no acaba aquí. Como contrapeso (a esta finalidad aparentemente individualista) se establece un contexto o ciertos límites que hay que tener en cuenta. En el caso de la CE no son otros que el “respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Pero la DUDH es más ambiciosa y sitúa en el mismo nivel el “pleno desarrollo de la personalidad” y “el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”.

Es una tensión inherente al proceso educativo el tener que pensar la educación como “construcción del individuo” desde sus intereses y sus capacidades. Pero sin olvidar que esa construcción atañe también su “ser social”; de ahí que no pueda entenderse la educación como mero desarrollo individual desligado de la necesidad del hombre de vivir y formar comunidades, en suma de convivir. Pensar la educación implica también pensar las formas más humanas de convivencia. De ahí la necesidad de

³⁷ García Amilburu, M.; Ruiz Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (2016). La formación en capacidades en la Educación Superior: la responsabilidad social en la Universidad (en prensa).

³⁸ El giro de la educación hacia el aprendizaje (resultados) en el discurso internacional indica una posible falta de atención a las dimensiones colectivas y a la finalidad de la educación como tarea social. Expresados en términos de aprendizaje se centra básicamente en los resultados de los procesos educativos y tiende a olvidar el proceso de aprendizaje. Esto es, aquellos elementos que escapan a una medición y cuantificación, centrarse en los resultados es hacerlo en los resultados de aprendizaje: esto es, el conocimiento y las capacidades que pueden medirse con mayor facilidad. Tiende así a pasar por alto un aspecto mucho más amplio de los resultados de aprendizaje, que abarca el conocimiento, las competencias, los valores y las actitudes que cabe considerar importantes para el desarrollo del individuo y de la sociedad partiendo de la base de que no son fácilmente mensurables. Además, el aprendizaje es un proceso individual de adquisición de competencia y se presta escasa atención a las oportunidades relativas a la finalidad de la educación y la organización de las oportunidades de aprendizaje como tarea social colectiva. Ese discurso socava en potencia el principio de la educación como bien común (UNESCO, 2015, 88).

³⁹ Sólo por fijarnos en los dos más relevantes, tanto a nivel nacional como internacional.

articular educativamente el principio de fraternidad, en primer lugar, desde el propio concepto de educación.

Reflexionar acerca del concepto de educación desde el principio de fraternidad supone hacer una lectura conjunta de tres artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (de ahí que podamos considerarlo también como un concepto basado en el enfoque de derechos humanos).

Se trata del artículo 1, "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros".

Del artículo 26, de todos conocido, sobre el derecho a la educación, que reconoce que: "Toda persona tiene derecho a la educación (...) y que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana".

Y, por último, se trata del artículo 29, "Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad".

En estos artículos aparecen elementos con un importante valor pedagógico: intención de la educación; responsabilidad frente a la comunidad; deber de fraternidad.

Aunque no lo desarrollaremos ahora, la idea de "comunidad educadora" tiene también su reverso. Encontrar ambientes, relaciones y comunidades "des-educativas". Potencialmente "tóxicos" para los educadores y los educandos. De hecho, es la razón por

la que el *ethos*, el clima, la cultura educativa o pedagógica que existe en muchos centros docentes impide realizaciones educativas profundas; la razón por la que muchos profesores pueden ver como su vocación educativa frustrada, etc. No basta con la "relación personal" para el desarrollo de los procesos educativos, hace falta desarrollar también el sentido de "comunidad educativa".

Es lo que expresa el artículo 29 de la DUDH. El artículo 29 reitera la finalidad educativa expresada en el artículo 26: "el pleno desarrollo de la personalidad"; pero añade dos elementos esenciales (que curiosamente no aparecen en el artículo sobre el derecho a la educación): la noción de "deber" y la "vinculación entre plenitud humana y comunidad". O sea, que el pleno desarrollo de la persona no es algo que se logra de forma individual o solipsista, o apelando simplemente al reconocimiento de los derechos de la misma. Tal y como recoge también el Compendio de Doctrina Social de la Iglesia: "la persona no puede encontrar realización sólo en sí misma, es decir, prescindir de su ser «con» y «para» los demás"⁴⁰, la persona está orientada al bien común.

Por esta razón podemos decir que la formación de la persona es desarrollo de la comunidad y viceversa. No pueden ser dos procesos desvinculados o antagónicos. Por eso pedagogía y política son y han sido tan relevantes para autores como Ortega y Gasset⁴¹, por ejemplo. Además, en este mismo

⁴⁰Y continua señalando (de ahí la conexión con el "bien común") que: "(...) esta verdad le impone no una simple convivencia en los diversos niveles de la vida social y relacional, sino también la búsqueda incesante, de manera práctica y no sólo ideal, del bien, es decir, del sentido y de la verdad que se encuentran en las formas de vida social existentes. Ninguna forma expresiva de la sociabilidad —desde la familia, pasando por el grupo social intermedio, la asociación, la empresa de carácter económico, la ciudad, la región, el Estado, hasta la misma comunidad de los pueblos y de las Naciones— puede eludir la cuestión acerca del propio bien común, que es constitutivo de su significado y auténtica razón de ser de su misma subsistencia (nº 164 y ss.)"

⁴¹ Vid. La pedagogía social como programa político. Disponible en: <http://bit.ly/2dGeaBe>

sentido podemos recordar las ideas pedagógicas de Chiara Lubich, cuando afirmaba que: “se realiza una síntesis maravillosa entre la instancia pedagógica de educar al individuo y la instancia pedagógica de construir la comunidad”⁴². El búsqueda de un equilibrio adecuado entre ambos planos resulta fundamental. Un sometimiento de la educación a intereses colectivos, sean del tipo que sean, ahoga la libertad y la iniciativa individualidad..., pero un acento excesivo en los intereses del individuo debilita los lazos de confianza y solidaridad tan necesarios para el mantenimiento de las comunidades.

Por tanto, pedagógicamente, no podemos pensar en el pleno desarrollo de la personalidad humana sin, a la vez, apelar o tener una idea más o menos precisa de “plenitud comunitaria” (ideas presentes en Dewey, por ejemplo, en relación al desarrollo de “comunidades democráticas”). Ahora bien, en la actualidad y como hemos visto en los documentos anteriores, cada vez con más fuerza emerge la realidad de una comunidad global. Por tanto, es necesario el desarrollo de una idea de “plenitud” comunitaria que apele una idea de unidad de la familia humana y contenga valores globales como el desarrollo sostenible, la fraternidad universal, etc. Un ideal de “comunidad local” sin esta conciencia de interdependencia y de los lazos y obligaciones que la vinculan con el resto de comunidades es hoy anacrónica. El interés legítimo por el bien de los grupos y comunidades en

los que extendemos nuestras pertenencias no puede ir en detrimento ni menoscabo de un bien común más amplio y universal.

De ahí que sea necesario asumir, tanto en la construcción personal como colectiva, de la comunidad, el “deber de fraternidad”. La plenitud personal (como finalidad educativa) no podemos alcanzarla sin asumir algún tipo de deber o responsabilidad con la comunidad; y concretamente, con ese deber de fraternidad universal afirmado en el artículo primero de la Declaración Universal. La fraternidad universal genera así un *ethos* (forma común de vida o comportamiento) global, una moral universal⁴³ que elimina la frontera entre interno y externo⁴⁴, reconociendo así a todas las personas como miembros de una misma comunidad. En este sentido, el rasgo visible en estas relaciones de fraternidad, de este *ethos* global, sería el cuidado y la responsabilidad.

Ahora bien, a nadie se le escapa el desprestigio social y pedagógico de la noción de “deber”. Cualquier tipo de “deber”, de obligación, ha sido “expulsado” de la pedagogía actual..., porque aparentemente constriñen y limitan nuestra libertad, nos “oprimen”... en lugar de “llevarnos a la plenitud”. Por tanto, y a riesgo de parecer impopular, sería necesario reivindicar una “pedagogía de la responsabilidad” (que no desdeñe la noción de “deber”). Como señalaba también Chiara Lubich, esto supone una tensión por “educar a lo difícil”. El deber y la responsabilidad nos

⁴² Chiara Lubich, *La doctrina espiritual*, Ciudad Nueva, p. 291.

⁴³ Vid. Comisión Teológica Internacional, En búsqueda de una ética universal: nueva perspectiva sobre la ley natural. Disponible en: <http://bit.ly/2dAvevF>

⁴⁴Cfr. J. Ratzinger, *La fraternidad cristiana*, Queriana, p. 12. “la fratellanza cristiana adempie il proprio dovere verso il tutto, soprattutto con la missione, l'agape e la sofferenza (p. 94)”

recuerda Chiara tienen un valor fundamental: "el verdadero educador exige y educa en la responsabilidad, en el compromiso⁴⁵. Pero esto no se limita al educando, no es una exigencia sólo del educando; el educador está llamado también, según Chiara, a una "educación a lo difícil". Adentrarse en lo más profundo del educando, esta es la responsabilidad del educador.

Un ejemplo de la relación pedagógica entre "plenitud personal" y "deberes a la comunidad", se encuentra en el fomento de la "actitud de servicio" que se desarrolla en los estudiantes mediante la metodología del aprendizaje-servicio solidario⁴⁶.

Todo lo dicho hasta ahora, nos invita a pensar en la educación como un fenómeno más amplio que el puro desarrollo individual y, por tanto, como algo más de un "instrumento al servicio de las necesidades socio-económicas de los estados (UNESCO, 2015, 38)". Esto nos ayuda a pensar la educación desde una perspectiva relacional, vinculada al espíritu de fraternidad universal (y del bien común) y, por tanto, relacionada con la "conciencia cada vez más extendida de la común pertenencia a la familia humana y los deberes que de esa particular condición se derivan". Algo que nos lleva a reconocer, como una tarea educativa de primer orden, la necesaria construcción y articulación

pedagógica de la ciudadanía global, basada en estos valores⁴⁷.

Si pensamos que la educación es "humanización del ser humano" (como recordaba Kant), será necesario tener una imagen de hombre cuando educamos⁴⁸. Además, si pensamos que su plenitud está inseparablemente unida a la noción de "comunidad", será necesario contar también con alguna idea de "comunidad"; y, concretamente, en nuestro caso, de "unidad de la familia humana" (de ahí la importante aportación educativa que supone el pensamiento universalista de Chiara Lubich al ámbito educativo).

En este mismo sentido, el Relator sobre el derecho a la solidaridad internacional indicaba que, "entre las personas surgen obligaciones en virtud de los procesos sociales y económicos que las vinculan más allá de las jurisdicciones nacionales (Rizki, 2010, 58). Por ello, la solidaridad internacional constituye una salvaguarda de la dignidad humana; es una condición previa y suprema de la dignidad humana, que constituye la base de todos los derechos humanos, la seguridad humana y la supervivencia de nuestro futuro común (2009, 16)⁴⁹.

⁴⁵Discurso de aceptación del Doctorado Honoris Causa en Pedagogía en la Universidad Católica de América, "El carisma de la unidad y la pedagogía" (1987). Chiara Lubich, *La doctrina espiritual*, p. 286.

⁴⁶ Vid. N. Tapia, *Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles* (Ciudad Nueva, 2006) y *La solidaridad como pedagogía* (Ciudad Nueva, 2001). Más recientemente: Aramburu, P.; Opazo, H. y García-Gutiérrez, J. (2016) (Eds.) *El aprendizaje servicio en las universidades. De la iniciativa individual al apoyo institucional*. Disponible en: <http://bit.ly/2eOPCrN>

⁴⁷Ciudadanía Global de la UNESCO, vid. <http://en.unesco.org/gced>

⁴⁸Esta idea acerca de la importancia de una imagen de hombre se puede expresar antropológicamente de tres formas: La educación no es posible sin una determinada imagen del hombre; el hombre es el único animal que necesita aprender a ser lo que es; por último, que el hombre necesita saber lo que es para serlo. J. M^o. Barrio...

⁴⁹ Rizki, R. M. (2010) Informe del Experto independiente sobre los derechos humanos y la solidaridad internacional (A/HRC/15/32, 5 de julio), y (2009) Informe del Experto Independiente sobre derechos humanos y solidaridad internacional (A/HRC/12/27, de 22 de julio).

La fraternidad como “principio de procedimiento” en el proceso educativo

A continuación, trataremos alguna de las implicaciones concretas de la fraternidad para el quehacer educativo. Más allá de su contribución en ámbitos curriculares concretos (educación para la paz, para el desarrollo, para los derechos humanos, etc.) pensamos que puede ser más interesante abrir la reflexión a un horizonte de apropiación personal. Esto es, ver la fraternidad como un elemento que puede formar parte de la práctica docente; esto es, proponer la fraternidad como principio de procedimiento. Desde un enfoque pedagógico humanista, además, implica algo muy importante como es la necesidad de que los docentes y educadores reflexionen sobre su práctica. Ni la administración, ni la tecnología ni el curriculum pueden ahorrarnos el esfuerzo personal y colectivo de fundamentar y dar sentido al quehacer educativo cotidiano.

¿Qué es un principio de procedimiento?. A todos nos parece normal hablar de autonomía o de la libertad del alumno; o integrar la idea de justicia y derechos humanos en el aula... ahora bien, también podríamos preguntarnos ¿qué sucede cuando “integramos” la fraternidad en nuestras intenciones educativas?;

Podemos entender los “principios de procedimiento” en un doble sentido (no excluyente). Por un lado, como elementos que emergiendo de la práctica cotidiana (“una forma de hacer”, una “experiencia”) ayudan al

profesor en la configuración de tu propia “teoría pedagógica”; esto es, lo ayudan a “dar(se) razones” de su quehacer docente. Esto es, son un conjunto de convicciones profesionales defendidas racional y emocionalmente que se nutren de la teoría y guían la práctica (Alvarez, 2011, 43). Se trata de poner en términos de ideas-para-la-acción el conjunto de fundamentaciones y criterios del profesor (Martínez Bonafé, 1993, 65)⁵⁰.

Desde esta perspectiva, los “principios de procedimiento” tienen que ver con el proceso reflexivo del educador en el sentido de reconocer que la práctica educativa no es una mera adaptación de medios a fines (instrumental), o mera “trasposición” curricular al aula, sino que en la práctica educativa está atravesada moralmente. Dicho de otra forma: no cualquier actividad es educativa por el hecho de producir un aprendizaje, o por el mero hecho de realizarse en un centro llamado educativo⁵¹.

Esta es la otra forma de entender los “principios de procedimiento”, como “criterios normativos para identificar actividades educativas”. Fernando Bárcena⁵² explica esta noción, que aparece originariamente en Peters, y señala lo siguiente:

“(…) es requisito esencial que los criterios de valor formativo de las finalidades propias de la tarea [educativa] se hallen presentes en los medios empleados para su adquisición. Y esto, hasta tal punto que la decisión no sea sólo una cuestión de decisión exclusivamente técnica, sino una

⁵⁰ Cit. en Álvarez Álvarez, C. (2011) *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Educación Primaria*. Oviedo: Universidad de Oviedo (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/32139>. Cit. en: Alvarez, C. (2012) Los principios de procedimiento en el diseño curricular: clave de mejora de las relaciones teoría-práctica en educación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10(4), 22-36.

⁵¹ Cfr. Esteve Zarazaga, J. M. (2010) *Educación, un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.

⁵² Bárcena Orbe, F. (1995) *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Editorial Complutense.

decisión en la que deben tenerse en cuenta argumentos morales sustantivos (1994, 35 y ss.)”.

Esto significa que es necesario describir o caracterizar el contenido que deben tener las acciones que calificamos como fraternas. O dicho de otra forma, la fraternidad se nutre de elementos que están presentes en muchas acciones educativas que emprendemos de forma cotidiana, sin que seamos capaces de identificarlos. Las acciones educativas vinculadas a la fraternidad se pueden caracterizar por los siguientes rasgos⁵³:

- *Altruismo y gratuidad.* No son acciones o relaciones que impliquen un intercambio material o una transacción. Supone una actitud originaria de reconocimiento, cooperación y cuidado. Supone estar atento a las necesidades de los demás;
- *Reciprocidad.* La fraternidad no sólo implica igualdad, sino también reconocimiento mutuo y justicia;
- *Responsabilidad.* El reconocimiento de la unidad de la familia humana genera la obligación moral de actuar de manera fraterna, teniendo en cuenta el destino común de la humanidad.
- *Inclusión.* Una acción fraterna no es excluyente; o dicho de otra forma, busca siempre integrar y ampliar la unidad y cohesión de las comunidades;
- *Pluralismo.* La fraternidad parte del reconocimiento de la diversidad de los seres humanos: la promueve y la protege;
- *Bien común y subsidiariedad.* Una acción fraterna no sólo está orientada por el bien y el interés propio y personal sino por uno colectivo: el bien común. Además, las comunidades más amplias se cuidarán de no

suplantar ni al sujeto, ni a las comunidades en las que se integra; más al contrario, “todas las sociedades de orden superior deben ponerse en una actitud de ayuda (subsidium) —por tanto de apoyo, promoción, desarrollo— respecto a las menores (Compendio DSI, nº 186)”, haciendo más favorable su acción y desarrollo. Este principio, a la vez, es salvaguarda de la diversidad, por cuanto “toda persona, familia y cuerpo intermedio tiene algo de original que ofrecer a la comunidad (Compendio DSI, nº 186)”.

Por su parte, los principios de procedimiento se caracterizan, según Álvarez (2011, 43 y ss.), por una serie de rasgos:

- Son formulados por el profesor en un esfuerzo aclaratorio y reflexivo, no una instancia externa al mismo y a la enseñanza;
- Se formulan a propósito de convicciones teóricas revisadas en profundidad y prácticas de enseñanza sometidas a revisión, ambas en interrelación;
- Establecen criterios y opciones de valor en la enseñanza, de modo que el énfasis de los mismos recae más en la acción del docente que en los logros del alumnado;
- Se trata de aspiraciones generales a tener en cuenta en los procesos formativos; se centran más en los procesos de enseñanza aprendizaje que en los resultados.
- Son problemáticos porque aunque pretenden orientar la acción en todo momento, deben estar abiertos al debate, siendo, en cierto sentido provisionales.
- Exigen un compromiso moral al docente con las actuaciones educativas deseadas desde el punto de vista personal y profesional;

⁵³Sobre los “criterios para una acción fraterna” puede verse también el “Atlas de la fraternidad (2015, pp. 37 y ss.)”. Disponible en: <http://bit.ly/2eGrJUw> . Vid. también los documentos sobre el derecho a la solidaridad internacional, disponibles en el sitio web de *New Humanity*: <http://bit.ly/2erMmVo>

Por lo dicho hasta ahora, podemos afirmar que la fraternidad puede ser un principio adecuado para (re)pensar nuestro quehacer docente o leer nuestra práctica educativa desde esta categoría.

A modo conclusivo

En resumen. El reconocimiento de la unidad de la familia humana no es algo nuevo en la historia, lo novedoso en este periodo histórico es su necesidad. Necesidad propiciada por la investigación científica sobre el ser humano (por ejemplo, frente al movimiento posthumanista); pero también propiciada por las innovaciones tecnológicas, los avances políticos y económicos y la interdependencia planetaria. Todo ello hace necesario un planteamiento pedagógico que tome la fraternidad universal y la solidaridad como principio pedagógico, estructurador de todas las dimensiones del quehacer educativo. La labor de la educación será, por tanto, ayudar a fomentar estilos de

vida, formas de pensar y actuar que estén fundados en esta noción de fraternidad universal.

Para ello es necesario, en primer lugar, partir de un concepto de educación que supere la tensión individuo – comunidad y que, por tanto, incluya y (re)construya no sólo la relación interpersonal, sino también el papel educativo de la comunidad. Para educar es necesario, por tanto, una idea de persona, sí. Pero también una idea de comunidad. Ambos ideales se necesitan y retroalimentan. En suma, es necesario un humanismo educativo basado en la idea de unidad de la familia humana. Por otra parte, desde la acción educativa es necesario encontrar vías para concretar, como principio educativo, el valor de la fraternidad. No perder de vista la necesaria unidad entre teoría y práctica. Algo que resuelve la noción de “principio de procedimiento”, cuando tomamos la fraternidad como intención educativa.

Inclusione ed educazione: CENNI di un'esperienza interculturale in Burundi

Beatrice Gnudi

University of Urbino, Italy

In questo intervento racconterò alcune esperienze che ho vissuto in quel Paese come educatrice soprattutto di bambini (3/9 anni) che vivono la Spiritualità del Movimento dei Focolari, ma in modo trasversale ho potuto collaborare alla formazione di persone di tutte le fasce di età e di tutte le categorie sociali.

In una prima parte, presenterò brevemente il Burundi e darò qualche cenno sull'educazione burundese affinché si possa contestualizzare quanto narrerò. In una seconda tratterò i vari aspetti da me vissuti come educatrice supportati con delle esperienze concrete.

Il Burundi e la sua cultura

Il Burundi è un piccolissimo paese situato nel cuore dell'Africa subsahariana, grande più o meno come la Svizzera. E' ricco di laghi e di fiumi, gode di un clima mite e di un terreno molto fertile che permette due raccolti l'anno. Le lingue ufficiali sono il Kirundi⁵⁴ e il Francese, quest'ultimo conosciuto

solo da un ristretto numero di persone. In ambienti commerciali si fa anche uso del Kiswaili⁵⁵.

Il popolo burundese era suddiviso in tre gruppi sociali⁵⁶, *Hutu*, *Tutsi* e *Twa*, ed i figli "ereditavano" dal padre l'appartenenza all'uno o all'altro gruppo; tale consuetudine è tuttora comune anche se lascia perplessi tanti intellettuali⁵⁷. E' piuttosto condivisa l'idea che è impossibile definire una percentuale dell'uno o dell'altro gruppo visto che non sono mai stati definiti in modo scientifico i criteri per stabilirne l'appartenenza.

Il concetto di *etnia* sarà introdotto nel Paese dalla colonizzazione per creare una netta separazione tra le tre componenti, al fine di poter "regnarne" più tranquillamente⁵⁸.

Dal 1962 il Paese è indipendente dal Belgio, ma nonostante questa apparente libertà il popolo sta cercando ancora una pace stabile e i governi che si sono succeduti in questi 50 anni, non sono ancora riusciti a favorire una integrazione etnica.

⁵⁴ Lingua del ceppo Bantu, che usa un alfabeto composto dalle 26 lettere classiche dell'[alfabeto latino](#). Non ha una tradizione scritta. Sono stati i primi missionari europei che, a partire dalla fine de [l' secolo XIX](#), hanno iniziato uno studio sistematico della lingua introducendo l'alfabeto latino. Presenta poche differenze tra "lo scritto" e "il parlato", e la pronuncia segue quasi sempre delle regole fisse. Secondo l'edizione 2009 di [Ethnologue](#), il kirundi è parlato da 4.851.000 persone. La maggior parte dei locutori, circa 4,6 milioni, è concentrata in [Burundi](#). La lingua è inoltre utilizzata in [Uganda](#), [Ruanda](#) e [Tanzania](#).

⁵⁵ [Lingua](#) della famiglia delle [lingue niger-kordofaniane](#), diffusa in gran parte dell'[Africa orientale, centrale e meridionale](#). È lingua nazionale di [Tanzania](#) e [Kenya](#), nonché una delle lingue ufficiali dell'[Unione Africana](#).

⁵⁶ J.D. Kamikazi, Mgr Michel Ntyahaga et les origines des Soeurs Servantes du Seigneur (Bene-Umukama) du Burundi. Tesi di dottorato, Biblioteca dell'Istituto Universitario Sophia, Firenze - 2015.

⁵⁷ Ntamwana, Soyons les serviteurs de la vie p.147 "Recourir à la fiction juridique que l'appartenance ethnique vient du père, je ne crois pas non plus que ce soit une solutions réelle ».

⁵⁸ J.D. Kamikazi, Mgr Michel Ntyahaga et les origines des Soeurs Servantes du Seigneur (Bene-Umukama) du Burundi. Tesi di dottorato, Biblioteca dell'Istituto Universitario Sophia, Firenze - 2015.

Successivamente all'indipendenza sono cominciate delle guerre intestine per la distribuzione del potere tra i due principali gruppi. Ntamwana, in un libro intervista, sottolinea che sono stati 45 anni di guerre fratricide, di genocidi e di "nationicide" indicando come periodo bellico gli anni tra il 1960 e il 2005⁵⁹. In questo arco di tempo tutte le gruppi sociali hanno registrato morti, spesso le stesse vittime erano state a loro volta anche carnefici.

L'argomento etnico era, ed è, un soggetto *tabou*. Non se ne poteva parlare⁶⁰ nelle famiglie e raramente i bambini conoscono quella alla quale appartengono.

Nella tradizione culturale burundese il popolo è molto attaccato alla famiglia che riveste un ruolo di primaria importanza in quanto è lì che si trasmettono i valori morali, sociali e religiosi. La famiglia è la cellula portante della società, e tutto si svolge attorno ad essa. Nel Burundi rurale ancora oggi gli uomini si costruiscono la casa nel terreno del padre, quindi a fianco di quella paterna c'è quella dei figli maschi. È tuttora costume che lo sposo provveda alla casa e al mobilio di questa e la sposa al necessario per renderla abitabile. I cugini crescono spesso insieme, mangiando ora dagli uni ora dagli altri, e da parte paterna questi si definiscono tra loro "fratelli". Si può notare il legame anche dalle parole per indicare i fratelli di sangue "bene-wacu" dai cugini "bene data wacu" che letteralmente può essere tradotta "fratelli da parte di padre". Traducendo, tradiamo il senso vero e profondo del significato, infatti mi è capitato spesso che quando conoscevo una persona mi si presentasse come "fratello" di tale, ma solo approfondendo la conoscenza

scoprivo che era un cugino o addirittura neanche un parente stretto, ma aveva vissuto in quella famiglia e si era sentito membro al punto da definirsi "bene wacu".

Alla nascita il bambino non fa ancora parte della comunità; dopo un periodo di tempo variabile a seconda della famiglia, il bambino entra a farne parte con una cerimonia nella quale si ha l'imposizione del nome. D'ora in avanti anche la donna acquisterà nuova dignità potendo parlare ed essere ascoltata in quanto creatrice di vita.

Sebbene alla nascita venga attribuito il nome al bambino, come un po' in tutte le tradizioni africane, forse per l'alto rischio di mortalità infantile, al neonato non viene accordato "lo statuto di persona"⁶¹

In Burundi una buona educazione dei bambini è un valore fondamentale. Un detto kirundi dice: «ubuntu buva ku ndero»⁶² cioè « l'umanesimo viene dall'educazione ». Da sempre i burundesi sono stati preoccupati dell'educazione dei figli, e quella del primogenito riveste un'importanza capitale, perché sarà a lui che i cadetti guarderanno, e una volta adulto, soprattutto diventerà il responsabile della famiglia di origine (rappresentante anche dei fratelli).

Un burundese adulto sa che educare è parte della missione procreatrice dei genitori. Non è concepito un matrimonio senza figli, se una coppia non può procreare la sua casa sarà comunque allietata dai figli di fratelli e parenti, che educerà come propri. Il ruolo principale nell'educazione lo svolge il genitore, assistito però dalla comunità e dalla società che deve garantire il suo aiuto affinché l'educazione sia accessibile a tutti.

⁵⁹ Ntamwana S. *Soyons les serviteurs de la vie*, p.5

⁶⁰ *Ibidem* p. 51, « Mais c'était un sujet tabou. On ne pouvait pas en parler ».

⁶¹ Lakoun V.K., *La persona, la famiglia e il villaggio nel nord della Costa d'Avorio*, p. 75, in *La persona e le tradizioni africane in una prospettiva di inculturazione*, Opus Marie ed., Nairobi, 2014.

⁶² J.D. Kamikazi, *Mgr Michel Ntyahaga et les origines des Soeurs Servantes du Seigneur (Bene-Umukama) du Burundi*. Tesi di dottorato, Biblioteca dell'Istituto Universitario Sophia, Firenze - 2015

Un proverbio keniano dice che "per far crescere un bambino ci vuole tutto un villaggio". In questa frase è racchiusa tutta la sapienza africana in termini di educazione.

Da sottolineare il fatto che per un Burundese vivere è vivere con, non esiste per loro nessuna persona che possa vivere isolata, perché essere isolato equivale alla morte. Se vivere è vivere con, abitare è abitare con parenti e vicini condividendo la quotidianità, le difficoltà della vita. In questo senso i bambini crescono veramente educati del "villaggio", dalla comunità e la comunità sa bene quanto sia importante una buona educazione del bambino. Il concetto di individuo è prettamente occidentale e non ha niente a che fare con la cultura burundese, infatti il termine "ubuntu" (sono perché siamo) testimonia molto bene che l'uomo africano non è nato per essere un uomo isolato, e qui si capisce ancora meglio perché vivere è vivere con.

Un altro valore fondamentale trasmesso ai bambini è la *solidarietà* che consiste nell'attaccamento all'altro, e non per un periodo, ma per sempre, nella buona e cattiva sorte. Per solidarietà dobbiamo intendere quel sentimento che lega le persone ad un "rapporto di fratellanza e di reciproco sostegno"⁶³ che si manifestava, e si manifesta tutt'ora, nelle circostanze gioiose come in quelle dolorose dove la famiglia è altrettanto solidale e i figli spesso accompagnano i genitori preparandosi gradualmente alle "incombenze" che le regole sociali richiedono.

I genitori rivestono un ruolo paritario nell'educazione dei bambini piccoli (anche se effettivamente l'educazione ricade molto più sulla madre), ma a

partire dalla pubertà i maschi vengono educati soprattutto dal padre e le femmine dalla madre, questo per abituarli ai diversi ruoli che dovranno ricoprire una volta diventati adulti.

Educatrice tra educatori

Quando sono arrivata non conoscevo niente della cultura burundese e si possono immaginare le difficoltà che ho incontrato. Ero adulta e straniera e con me, soprattutto inizialmente i bambini erano molto rispettosi e direi "formali". Ho cercato con ciascuno di loro un rapporto di complicità e di amicizia, mettendomi al loro livello, pur mantenendo il mio ruolo di educatore. Ho imparato a chinarmi per guardarli negli occhi e piano piano tra noi si è creato un rapporto di reciprocità.

Spesso i bambini quando vedono un bianco lo chiamano "Mzungu"⁶⁴, che ora ha acquisito il significato di *straniero*. Anche a me è capitato di sentirmi chiamare così, ma se succedeva con i bambini che facevano parte dei gruppi che seguivo, accadeva una cosa simpatica. Normalmente i bambini vedendomi gridavano: "muzungu!!!", ma quando c'erano dei bambini che mi conoscevano dopo la prima affermazione dicevano: "no, non è un Mzungu, è Beatrice!", e mi correvano incontro per abbracciarmi. Per loro quindi non ero un semplice straniero, ero una persona conosciuta con una mia propria identità.

In un Paese nel quale le ferite delle divisioni etniche sono ancora aperte, nostro obiettivo era quello di formare bambini capaci di andare al di là delle differenze etnico/culturali, cioè persone "dotate di una propria identità"⁶⁵ e

⁶³Dizionario Treccani on-line. www.treccani.it.

⁶⁴Mzungu pare sia il termine originario Kiswaili, lingua della costa orientale africana, che non ha un significato ben definito. Pare che originariamente significasse anche "strano, meraviglioso", successivamente "girare intorno", quindi il Mzungo era colui che "girava intorno", viaggiava. Ai tempi della colonizzazione il viaggiatore era il colono, la "persona di razza bianca". In Kirundi viene detta Muzungu (Bazungu al plurale) e indica il bianco (straniero). Il colono e il bianco per i burundesi sono spesso considerati come detentori di soldi, persone ricche. Oggi si usa anche Muzungu per un africano ricco. Il termine, in base al tono e all'argomento può avere anche un'accezione negativa e dispregiativa.

⁶⁵ Granata A., *Mente aperta al mondo*, p. 95, in De Beni M., *Essere educatori*, Città Nuova, 2013.

aperte al mondo e a quanto questo può offrire. Seppur non sempre possibile, nelle relazioni cercavo di non fare emergere la mia cultura, ma piuttosto il positivo della loro. Con il gruppo educatori ci siamo impegnati, con un grande sforzo, a tradurre in kirundi e *inculturare* il materiale didattico preparato *ad hoc* per i bambini dal centro del Movimento e i testi di Chiara Lubich a loro dedicati affinché tutti potessero avere accesso al materiale.

Lavorando con i bambini uno dei primi ostacoli che ho incontrato è stata la lingua, superato grazie all'affiancamento di uno o più giovani burundesi nelle varie attività. Sebbene ci fosse, da ambo le parti, questo approccio interculturale, non sempre la collaborazione è stata semplice, infatti ci scontravamo con le differenze culturali, ma i diversi punti di vista ogni volta sono stati uno stimolo per mettersi in discussione e non dare mai nulla per scontato. In particolare io dovevo essere attenta a non avere "preferenze" per l'una o l'altra etnia, tra il povero e il ricco, ma dovevo accogliere tutti anche se ciò per certi versi era scomodo o stigmatizzato dalla società. L'amore reciproco, che nasce dall'accettazione dell'altro per quello che è e non per quello che vorremmo che fosse, unito alla abnegazione verso idee o progetti personali persi nell'insieme, generava un forte clima di amore scambievole tra noi che nutriva i bambini e li formava, fungendo da calamita per altri nuovi che di man in mano si aggiungevano ai gruppi esistenti. E con i bambini anche i giovani si formavano, era una formazione reciproca che ricevevamo gli uni dagli altri.

Ero, infatti, consapevole dell'importanza dell'esperienza personale e della coerenza⁶⁶ da trasmettere a quanti incontravo e questa consapevolezza la dividevo

anche con gli educatori che mi aiutavano. Puntavo soprattutto sul rapporto tra noi "formatori" perché più questo cresceva, più cresceva il rapporto con i bambini e in questa esperienza di inclusione e rispetto reciproco piano piano entravano a farne parte anche i genitori, i fratelli e le sorelle, gli amichetti... Si è cominciata così a creare così una comunità educativa.

Educazione al difficile

Un giorno arrivò agli incontri Estelle (4/5 anni), irrequieta, violenta e asociale. Veniva accompagnata da una vicina di casa. Ci siamo rese conto che la bambina aveva uno smisurato bisogno di affetto e di attenzione, ma allo stesso tempo dovevamo accogliere i capricci che faceva per attirare l'attenzione aiutandola a trasformarli in buone azioni. Estelle doveva anche imparare a stare a delle regole. Nelle carezze, nei rimproveri, nelle nostre richieste di domandare o dare il perdono la bambina ha sentito il nostro amore e la nostra attenzione per lei, al punto che si verificò un significativo miglioramento anche a scuola. Lei si era sentita apprezzata, valorizzata e degna di fiducia, stava dando il meglio di sé. Una volta la madre l'accompagnò e ci ringraziò dell'aiuto dato alla figlia e sentendosi accolta e rispettata condivise con noi le difficoltà che aveva vissuto durante la gravidanza, e la difficile accettazione da parte dei genitori del suo essere ragazza-madre. Le accompagnammo per diversi anni fino a quando la mamma di Estelle si riconciliò con la famiglia di origine e portò la bambina a vivere dai nonni.

Educare con l'esempio: l'arte di amare

Chiara Lubich per venire incontro a questo desiderio dei bambini di tutto il mondo di vivere la Spiritualità del

⁶⁶ Cfr. Triani P., Non su un piedistallo, p. 84, in De Beni M. ed., Essere educatori, Città Nuova, 2013.

Movimento ideò un cubo detto "dado dell'amore"⁶⁷ con il quale i piccoli imparano valori quali il rispetto per gli altri, la pace, la fraternità, ecc. Traducemmo le frasi del Dado in kirundi in modo che anche loro come gli adulti potessero vivere "Ama per primo, ama il nemico, farsì uno l'altro, ama come sé, ama tutti, ecc". Il raccontarsi come vivevano ciascuna di queste frasi divenne abitudine durante gli incontri. Tale "gioco" può sembrare superficiale, in realtà porta con sé tanti valori in primis quello dell'inclusione, infatti non è semplice prestare ad un compagno antipatico la biro, oppure perdonare chi ti reca un'offesa o chiedere perdono. Tante volte i genitori ci raccontavano di come le esperienze dei figli li aiutassero.

In questa attività noi educatori non eravamo esonerati, anzi ogni volta che si avvicinava l'incontro era una sfida, infatti come chiedere loro qualche cosa se noi per primi non l'avevamo fatta? Cercavamo in tutti i modi, a casa, al lavoro, a scuola tante occasioni per amare chi ci passava accanto per poter condividere con loro e diffondere la cultura della fraternità.

In questo senso Ginetta di 8 anni ci stupì. Un giorno spiegammo loro quanto stavano vivendo le famiglie della Siria, mostrando un documentario che il Movimento aveva preparato. Decidemmo insieme che durante il mese avremmo messo da parte i nostri risparmi, frutto di rinunce a merende, caramelle, bibite non comperate. Ginetta riuscì a coinvolgere la sua classe in questa raccolta fondi e con il contributo di tutte riuscimmo a inviare in Siria circa 60€, cioè l'equivalente di uno stipendio mensile di un insegnante burundese! Una enormità per delle bambine tenuto conto che il Burundi è tra i paesi più poveri al mondo.

Educare alla co-responsabilità

Noi ci siamo accorti che, grazie a questa partecipazione dei bambini alla vita del Movimento, in breve tempo gli adulti si sono resi conto del valore di questi piccoli che sentendosi amati e rispettati sono diventati protagonisti e portatori di "sapienza".

Chiara Lubich ha sempre avuto un'alta considerazione per i bambini, ma spesso, nelle diverse culture vengono sottovalutate le loro potenzialità. In Burundi, come da altre parti del mondo spesso i genitori non si rendono conto delle tante possibilità di crescita per la famiglia che il bambino offre. Ci siamo accorti di come la cultura dell'Unità, di cui la Lubich è portatrice, abbia illuminato alcune delle famiglie dei bambini che seguivo su alcune scelte importanti e basilari per la famiglia stessa. Ad esempio Elsa aveva 5 anni quando ha cominciato a frequentare, i suoi genitori erano da poco ritornati insieme dopo anni di difficoltà. La bambina si inserì molto bene nella vita del Movimento e raccontava le esperienze del dado che viveva a casa, a scuola, etc. Solo tempo dopo sapemmo che i genitori, da quando la bambina frequentava gli incontri avevano cambiato atteggiamento tra loro, aderendo quindi al *gioco del dado dell'amore* pure loro, (sicuramente il tutto era frutto anche di un percorso personale, aiutati però anche dal Dado e dall'atteggiamento di ascolto e di amore della bambina verso i genitori) e piano piano si riappacificarono. Successivamente ci aiutarono molto nell'organizzazione delle varie attività, e allietarono la loro famiglia con altri figli. Loro stessi poi raccontarono i benefici di aver accolto la proposta della figlia e del cambiamento che aveva portato in loro.

Piano piano chiedemmo ai bambini più grandi di occuparsi dei più piccoli e questo permise che si sentissero responsabili e protagonisti.

⁶⁷ Per approfondimenti cfr. Vanderbroek Gerta, Camozzi M. edd., *Il dado dell'amore*, Città Nuova, 2000.

Una volta dovevamo organizzare una festa della comunità del movimento e anche i bambini erano invitati ad offrire il loro contributo con una danza. Purtroppo avevamo pochissimo tempo per prepararla. Noi educatori per praticità, abbiamo scelto una danza tradizionale da loro già conosciuta.

Quando l'abbiamo proposta loro, ci siamo velocemente resi conto che era fonte di disaccordo tra tutti e più noi educatori cercavamo di aiutarli più si creava confusione. Mi sono fatta coraggio e ho proposto che loro stessi scegliessero la canzone. Ho aggiunto che noi saremmo stati contenti della scelta che sarebbe scaturita dal loro ascolto reciproco e per dimostrare la nostra fiducia li abbiamo lasciati soli aspettando fuori dalla sala. Alcuni genitori presenti erano stupiti del nostro modo di fare.

E stata per tutti, educatori, bambini e genitori, un'esperienza meravigliosa, infatti ci rendemmo conto che benché inizialmente non fossero in accordo erano stati capaci di discutere e far nascere un'idea comune senza per forza litigare.

Da quella volta è diventato un "modus operandi" confrontare insieme le varie attività in uno scambio che arricchiva tutti.

Tra queste due importantissime furono i congressi per bambini organizzati a livello regionale (Africa dell'Est) e mondiale dal Movimento dei Focolari. L'incontro con le diverse culture ha permesso loro di fare una vera e propria esperienza inclusiva e di reciprocità⁶⁸. Uscire dal loro paese, conoscere altre lingue, culture, cibi fu molto arricchente e grazie alla partecipazione dei genitori a tali progetti i frutti furono molto più abbondanti, in quanto i figli si sentivano sostenuti dalle famiglie! Per la quota di partecipazione, si decise in mutuo accordo con le famiglie stesse che ciascuna desse quanto poteva e lavorammo in équipe per cercare soldi. Fu un impegno immenso,

organizzammo spettacoli e sagre per bambini, ma fu un'esperienza così corale che ci rendemmo conto che in entrambi i casi non riscontrammo differenza tra i bambini che avevano partecipato al viaggio e chi, purtroppo, era dovuto rimanere a casa. Ricordo ancora con emozione il colloquio che feci con Chancelle (6 anni) che per motivi familiari non poté partecipare a nessuno dei due progetti. Le dissi semplicemente che la portavo nel mio cuore e restavo nel suo e dovevamo essere contente di quanto i suoi genitori avevano pensato per lei. Lei sentì così vere le mie parole che non solo accettò di restare a casa, ma al nostro ritorno ci ha accolto all'aeroporto. In lei, in questi anni, non ho mai trovato un risentimento o un senso di inferiorità per non aver partecipato ai viaggi.

Dei tanti frutti cito solo Erica che dopo il congresso si trasformò da timidissima a "grande" presentatrice delle attività anche di fronte a platee formate quasi completamente da adulti, e Keza che da capricciosa e viziata cambiò il suo comportamento stupendo pure i suoi genitori!

Il dolore nella vita del bambino

Una componente importante nella vita di ogni persona è il dolore e si potrebbe pensare che i bambini non siano capaci di riconoscerlo e superarlo, eppure mi sono dovuta ricredere. Più volte durante gli incontri o nei colloqui personali con loro ne abbiamo parlato. Come Chiara Lubich, anche noi parlavamo loro con l'immagine di consolare Gesù che piange sulla croce.

Qualche anno fa, seguimmo con ansia la difficile gravidanza della mamma di alcuni dei nostri bambini, che era stata espatriata per cercare di portarla a termine. Purtroppo la mamma è morta e il padre, che in quel momento assisteva moglie e figlio all'estero, sapendo il rapporto che il focolare aveva con i figli, ha chiesto a noi di

⁶⁸ Cfr. Landucci C, Mazzola P. ed., p. 47, *Cambia...menti*, Città Nuova, 2013.

dare loro la notizia del decesso della mamma. I più piccoli hanno accolto la notizia con serenità e contegno, e dopo alcune ore passate con loro, ci siamo lasciati con la certezza che la mamma era con Gesù, che sapevano amico, e che sarebbe rimasta ogni giorno accanto a loro. Anche successivamente mi parlavano della mamma e del fatto che benché mancasse loro la sentivano vicina.

Educarsi nell'incontro con l'altro

Prima di concludere non posso non citare le meravigliose esperienze che ho fatto durante i viaggi per conoscere le famiglie di questi bambini in tutto il Burundi. Ho avuto la possibilità di condividere momenti di vita con famiglie di ministri e comuni cittadini. Alcune volte le case erano così povere che guardando il soffitto in paglia intravedevo il cielo, ma già il fatto che io straniera e bianca ero entrata in casa loro li faceva sentire importanti. Le

difficoltà che potevo incontrare le ho superate grazie al desiderio di conoscere le famiglie e di condividere delle esperienze con loro. Questo ha permesso che potessi essere credibile quando parlavo di inclusione, rispetto, fraternità sia ai bambini che agli adulti perché vedevano che quanto dicevo lo vivevo realmente. Se inizialmente ci fu reticenza da parte dei genitori di affidare ad una straniera i loro figli, con la conoscenza reciproca e la condivisione questa mutò in rispetto e stima, che furono sempre da me ricambiate, qualsiasi fossero le appartenenze etniche, sociali e politiche.

Vorrei però sottolineare che queste esperienze che ho potuto vivere sono frutto non solo della mia capacità, ma dell'impegno profuso dai formatori che mi hanno affiancato, e da quanti hanno creduto, in Burundi e nel mondo, all'universalità del Carisma di Chiara Lubich, che può dare tanto ad ogni età della vita e ad ogni popolo!

Bibliografia di Riferimento

- AA.VV., *Amatevi come lo ho amato voi, atti della Scuola Assistenti Gen 4*, Centri gen 4 ed., 2012.
- Baima A., *Educazione. Pochi pensieri*, in *Nuova Umanità*, XXXVI maggio-agosto 2004/2, n. 153-154, Città Nuova Editrice.
- Biancofiore F., *La sfida dell'educazione oggi*, in *Nuova Umanità*, XXXV marzo-aprile 2013/2, n. 206, Città Nuova Editrice.
- Boi T., *L'intelligenza sociale. Verso una teoria relazionale dell'intelligenza nel quadro della pedagogia di comunione*, in *Nuova Umanità*, XXX luglio-ottobre 2008/4-5, n. 178-179, Città Nuova Editrice.
- Cicogna P.C., Occhionero M., *Psicologia Generale*, Carocci ed.2009.
- De Beni M., *Essere Educatori*, Città Nuova, 2013.
- De Beni M., *Reciprocità ed educazione per un nuovo rinascimento della persona e della comunità*, in *Nuova Umanità*, XXXI marzo-aprile 2009/2, n. 182, Città Nuova Editrice.
- Landucci C, Mazzola P. edd., *Cambia...menti*, Città Nuova, 2013.
- Vanderbroek G. e Camozzi M. edd., *Il dado dell'amore*, Città Nuova, 2000.
- Kamikazi J.D., *Mgr Michel Ntyahaga et les origines des Soeurs Servantes du Seigneur (Bene-Umukama) du Burundi*. Tesi di dottorato, Biblioteca dell'Istituto Universitario Sophia, Firenze, (in corso di pubblicazione), 2015.
- Ntamwana S., *Soyons les serviteurs de la vie*, Bruxelles, Le roseau vert, 2008.

Scuola materna “Sončni žarek” (Raggio di sole)

Janez Snoj

Professore preso la Scuola Raggio di Sole - Slovenia

La Pedagogia di comunione stabilisce un nuovo quadro teorico per comprendere l'essenza dell'istruzione e gli attori del mondo dell'istruzione, e attua il principio che la teoria dovrebbe essere un modo di vita, che si attualizza praticamente in ogni momento.

La scuola materna Raggio di sole, in Slovenia, opera da tredici anni. Abbiamo sei gruppi, con un totale di circa 105 bambini. Del collettivo fanno parte 20 persone, molto diverse tra loro sia a livello personale che per l'educazione. Oltre all'insegnamento, abbiamo quasi tutti anche qualche corso educativo aggiuntivo che arricchisce e aumenta il trattamento professionale dei temi di ricerca con tutte le diverse aree. I talenti dell'altro ci arricchiscono, sono una sfida ed elevano il livello dell'intero collettivo senza creare attrito o concorrenza. Un'altra caratteristica è che nel collettivo ci sono 6 maschili e questo arricchisce ancora di più la nostra programmazione e comunicazione.

Di questa esperienza facciamo parte tutti, tutto il personale della scuola materna, il cuoco, l'assistente, l'insegnante, il direttore, l'amministratore, come una comunità che si educa ed educa... Questa esperienza di convivenza e di valutazione ci ha aiutato a perdere i pregiudizi, perché si vede che ciascuno è un importante tassello nel mosaico e che senza l'altro non si sarebbe in grado di comporlo. Per questo ora, qui, non possiamo parlare al singolare: questa è la "mia" idea di scuola materna, perché tutto il personale della scuola materna educa e, pertanto, si può parlare solo al plurale. "Insieme" costruiamo l'idea di

scuola materna. Insieme, come comunione. E questo è l'approccio più alto e più efficace di istruzione, come risposta alle esigenze del nostro tempo.

Nella scuola materna Raggio di sole della Slovenia siamo entrati in questa strada di profonda conoscenza della prassi, perché solo in questo modo la visione teorica e utopica della fratellanza universale, nel desiderio di un futuro migliore, può realizzarsi in qualsiasi momento. Guardare alla storia ci aiuta a pensare. In effetti, la situazione dell'umanità di oggi non è lo stato finale, è solo temporanea. Il percorso attraverso il quale l'umanità è attualmente in viaggio, si rivela come inevitabile, ma non è così. Nella prassi educativa della scuola materna sperimentiamo che, per l'amore reciproco, passo a passo si nega l'utopia della teoria, si trascende l'umanità e, si potrebbe dire, che in quel momento accade un momento di atemporalità, in cui l'attore educativo diventa un "invisibile terzo" che, allo stesso tempo, avvia l'idea, un'idea che ha in sé l'obiettivo finale. Il personale educativo diventa un osservatore esterno della realtà che si sta svolgendo sotto i nostri occhi e anche un creatore entusiasta e un costruttore del presente per un futuro migliore. Si tratta di un'esperienza quotidiana all'asilo sloveno Raggio di sole.

Per il modello educativo della pedagogia di comunione è necessario, prima di tutto, educare se stessi per poi essere in grado di operare. Ma il tutto come è cominciato?

Anche noi siamo partiti da zero. In principio all'asilo c'era solo una persona che credeva di andare avanti, che il senso etico è fermamente scritto in noi. Naturalmente non vince sempre, ma è

indistruttibile e può sempre ricominciare. Questa persona ha portato avanti l'asilo ed era convinta che ogni dipendente, dal punto di vista morale, appartiene completamente alla vita dello stesso, come anche che ogni angolo, anche il più nascosto nella scuola materna, ha attirato la sua attenzione e la sua creatività. Con gioia faceva le pulizie, sistemava gli spazi regolati, perché potessero servire al loro scopo, collaborava con il personale docente e difendeva pienamente l'integrazione di tutti i fattori nel processo educativo. Non si poneva mai la domanda se questo fosse o meno il suo lavoro. L'amore gratuito verso i colleghi, i bambini, i genitori, i visitatori, i loro sentimenti e desideri erano solo un mezzo/via per raggiungere il obiettivo più alto - la fraternità universale. "Come posso comprendere l'altro e rispettare il suo impegno e la difficoltà del lavoro se non sono andata con esso sulla stessa strada?" e ancora: "Prendere una posizione di gestione può essere pericoloso, perché ci facciamo prendere molto velocemente da essa e possiamo fare qualcosa che non è buono."

Attraverso il suo rapporto con l'altro, anche altri colleghi hanno cominciato, alcuni un po' di più, altri un po' meno, a sperimentare cambiamenti del proprio punto di vista.

Una persona ha detto: "Il tuo comportamento mi fa pensare al senso del potere e dei suoi mezzi di azione. Finora ho sperimentato i responsabili come la testa di potere su di me e gli altri. Ora, capisco che siamo tutti coinvolti nel rapporto gestionale".

Un altro: "Pensavo di essere grande e la persona giusta per questo lavoro. Ora vivo nella comunità e noto che ci sono diversi modi di vedere il mondo e sono contenta di essere educata con ogni azione e ogni rapporto con gli altri."

E ancora: "ho sempre visto la donna delle pulizie come una "spazzatrice", ora vedo che l'apparenza delle cose materiali può essere molto ingannevole, è necessario comprendere l'essenza

delle persone ed proprio questo che spesso è nascosto ai nostri occhi."

Un altro: "ad ogni atto gratuito che io faccio per gli altri, ogni volta metto un timbro. Mai prima avevo visto qualcosa del genere."

Altri: "Tutto deve essere provato in pratica, perché solo lì tu vedi te stesso come un "libero rivoluzionario" di personalità e crescita condivisa."

Due volte a settimana il personale educativo si incontra per condividere le proprie esperienze e crescere personalmente e professionalmente. Qualcuno ha detto: "ad un certo momento ho avuto dubbi sul fatto se va bene che in occasione delle riunioni ci diciamo anche le cose dalla nostra vita personale. Dopo aver parlato, abbiamo scoperto di essere liberi. E alla riunione successiva, ho notato che nessuno di noi vive una doppia vita: una a casa e l'altra sul posto di lavoro. Di per sé sto sempre più scoprendo la dimensione dell' "unico bene" e il contenuto degli eventi è forse nascosto ai nostri occhi ma la nostra vita è sicuramente più bella. Posso vedere il mio progresso nell'ascoltare gli altri, ascolto gli altri e riesco a sentire molto più velocemente". Altri: "Quando tornavo a casa da un lavoro precedente, non vedevo l'ora di andare nel pomeriggio in garage e lì, nella pace, creare e lavorare per il mio hobby. I desideri di mia moglie non hanno raggiunto il mio cuore. La vita con la quale mi sono incontrato in questo asilo, mi ha cambiato. Quando ora torno a casa, parlo con mia moglie e le figlie dei nostri piani per il pomeriggio, e tutti ci sentiamo molto bene. Mia moglie era interessata a cosa fosse la causa del mio cambiamento e, ora, coopera volentieri e assiste volontariamente negli eventi della scuola materna e i suoi progetti. Abbiamo visto insieme che la nostra vita non sono solo le parole, quindi è bello vedere tutte le nostre mogli e sposi ai nostri spettacoli e progetti comuni dove, come dicono loro, possono arricchire il rapporto e, come una famiglia, respirare la stessa aria". Altri: "Con una certa collega ci

siamo trovati in conflitto. Cosa fare? Sapevo che la comunità dipende da ciascuno di noi. Volevo dirle la verità ma per fare ciò avevo bisogno di coraggio. Il coraggio era una condizione per affrontare la verità in entrambe le direzioni. Siamo riusciti a vederci nella verità e l'esperienza, che non è l'unica o solo nostra, arricchisce le relazioni in tutte le interazioni."

Tutti sappiamo che la costante manutenzione dei rapporti interpersonali richiede un sacco di tempo e di energia, ma solo attraverso di esso sentiamo una pienezza e arriviamo all'autorealizzazione e, all'interno di noi, cresce l'eros pedagogico che vogliamo trasferire ai bambini.

La comunicazione con i bambini e la creazione di un ambiente favorevole dà al bambino la possibilità di entrare in varie relazioni con altri adulti e coetanei.

Il giorno, in classe, inizia con un cerchio a mattina: quando ci riuniamo insieme prima salutiamo ogni bambino con il suo nome, si guardiamo negli occhi, si abbracciamo. Così ognuno si trova accettato, sicuro e amato. Qui egli può crescere nella sua unicità. Noi diciamo i nostri sentimenti, i nostri stati d'animo, gli atti di amore e gettiamo il dado dell'amore e dell'amicizia. Mi confronto con se stesso e allo stesso tempo mi apro agli altri e a tutto il mondo.

La percezione morale del bambino si forma principalmente in dialogo con gli altri. Risoluzione dei conflitti tra i bambini è molto importante. Ad esempio: Un ragazzo di tre anni, Marcellino, è andato dal suo coetaneo Filippo, gli ha preso dalle mani una macchinetta ed è corso via. Dopo pochi metri ha buttato per terra questa stessa macchinetta. Filippo, che ha giocato con la macchinetta, è rimasto senza parole e triste. L'educatore ha chiamato tutti e due i bambini e ha chiaramente messo in evidenza il risultato di un'azione non appropriata, e l'attenzione si è rivolta a Filippo, che è stato colpito. Ha chiesto a Marcellino cosa pensa, come Filippo si sente adesso quando ha preso la

macchina. Marcellino ha detto: "Non bene." Marcellino guardava il suo amico e poi l'insegnante gli chiedeva: "Cosa possiamo fare perché Filippo non sia più triste?" Marcellino è corso a prendere la macchinetta, l'ha consegnata e si è scusato. Filippo ha sorriso. Si sono abbracciati e hanno ripreso il gioco. La colpa empatica di Marcellino era un'emozione pro sociale per cui il bambino ci segue, quando rileva che la propria azione ha aperto un disagio o un dolore nel suo amico. Nel bambino prescolare il livello cognitivo non è ancora in grado di comprendere principi morali complessi, ma è in grado di comprendere lo stato mentale di un altro e, con l'aiuto delle emozioni pro sociali, può rispondere alla sofferenza di un altro.

Anche il compleanno di altri è un'occasione per l'educazione alla comunità. Nella mentalità materialistica di oggi, nel celebrare il compleanno non è più possibile trovare gioia genuina e dare importanza a questo giorno. Ci si aspetta che il bambino riceva un dono e che gli altri si congratolino con lui. Noi invece, vogliamo sottolineare la pro socialità e la gioia che si moltiplica per tutto il gruppo. Il compleanno lo celebriamo così che il festeggiato dà al suo gruppo un regalo modesto: una palla, un libro, un gioco da tavolo ... Colui che festeggia quel giorno merita un posto speciale, lui/lei ha sulla testa una corona d'oro, prepariamo una festa, dipingiamo i nostri desideri per lui/lei e cantiamo le sue canzoni preferite. I bambini sono molto felici di aver ricevuto un dono dal festeggiato, che era disposto a concedere a tutti, nel gruppo, qualcosa per sempre. I bambini non dimenticano mai con quale dono giocano, perché si tratta di un'esperienza di rapporto.

Nel lavoro educativo introduciamo due innovazioni allo stesso tempo, che non si escludono a vicenda, ma piuttosto si danno senso a vicenda. Questi sono gli elementi della Pedagogia di comunione e dei progetti educativi. Gli elementi formano la carta d'identità della nostra scuola materna. Su di essa

si può già parlare grazie ad un costante input di elementi. Le nostre esperienze personali e comuni formano il nostro stile di vita che, grazie all'effetto di sinergia, crea sempre un nuovo e unico clima educativo. Quindi è un modo di "vita-empirico", perché questo è il processo dell'entrare "nella vita attraverso la vita." Si tratta di un modo in cui i bambini guadagnano nella propria crescita, l'apertura personale, intellettuale, sociale e morale.

Nel progetto educativo, l'approccio di base al processo di apprendimento del bambino comprende il processo "creazione - produzione". Vorremo presentarvi in breve un progetto che è durato tutto l'anno e che noi chiamiamo "Tesori di umanità - io per te e tu per me". Gli eroi principali dei progetti sono sempre delle bambole/marionette. Un giorno, all'inizio dell'anno scolastico, ci è venuto a trovare un ospite alieno. Antarius, un piccolo alieno, è venuto nella nostra scuola materna con un compito specifico per terrestri. Sul pianeta da cui Antarius proviene stanno scomparendo i colori! Gli abitanti del pianeta erano tristi, spaventati, perché nulla era così bello e allegro come prima. Quel poco di colore che ancora esisteva se ne stava andando e hanno cominciato a nascondersi gli uni dagli altri. Per questo Antarius è stato mandato tra i terrestri con un compito: fare in modo che gli umani gli raccontino la propria esperienza, perché la terra è bella, colorata e, per questo, le nostre esperienze possono aiutare agli alieni.

1. Qui ci siamo quindi incontrati con la cultura di accettare l'altro e il diverso: la domanda che ci chiediamo è: lo accettiamo? L'eroe entusiasma i bambini e sono disposti ad aiutarlo. Come poi accettarlo? Con il nostro modo di fare o con un modo che a lui piacerebbe? Vogliamo sapere da dove proviene ... Prepareremo una casa per lui? Quale?
2. Questo sono io: Antarius vuole conoscerci: Chi sono io? Sono unico e irripetibile. Si scende a conoscere

noi stessi: La mia famiglia e le nostre feste di famiglia: Qual è la mia casa, dove vivo; La mia città - risvegliamo un senso di connessione con la città, di dipendenza tra vari fattori e l'importanza della convivenza. Il mio paese, la Slovenia, simboli, bandiera, personaggi di beni culturali, immagine, libri.

3. Io e la grande famiglia umana - incontro con altri e diversi popoli e culture: Africa, Asia, Europa, Australia, America. Attraverso skype abbiamo visto e sentito altre persone da varie nazioni di tutto il mondo. Ci siamo scambiati brevi video, cartoni animati, disegni, lettere, imparato qualche parola nella loro lingua, conosciuto le loro tradizioni, la vegetazione, la fauna, l'architettura, il cibo ... che cosa abbiamo scoperto? Molte cose, ma soprattutto che siamo tutti diversi, che il nostro colore della pelle è diverso, che gli occhi sono di forme diverse, che parliamo lingue diverse e che viviamo in diversi ambienti ... La cosa importante per noi era che abbiamo conosciuto tantissimi nuovi amici. Tutto ciò che abbiamo sperimentato veniva "salvato" da Antarius nel suo cuore.
4. Volevamo condividere questa gioia con i residenti locali nel centro culturale nella città ed abbiamo preparato due splendide performance dal titolo - "la danza dei colori." Per completare il progetto abbiamo organizzato una mostra di prodotti provenienti da tutto il mondo. Nella mostra erano presenti anche alcune persone, come per esempio una famiglia dall'India, che ha presentato la propria terra e le proprie delizie culinarie, un'altra dalla Turchia, dal Brasile, dall'America, ... Antarius era pieno di impressioni e voleva tornare a casa. Ha osservato che l'amicizia e l'amore mantengono la terra bella perché l'amicizia fa sì che le persone si aiutano a vicenda a vivere in armonia, ad accettarsi l'un l'altro, cantano, ballano, ridono

e guardano la terra e ciò che in essa esiste. L'addio ad Antarius non è stato facile, ma nella vita le nostre strade possono anche divergere, ma i ricordi rimangono.

Con il progetto non abbiamo tolto la fantasia dai bambini ma l'abbiamo portata lungo i sentieri del mondo reale e il pensiero critico.

Rapporti con i genitori: La scuola materna è una associazione di tipo aperto e quindi è normale che la vita all'interno della scuola materna si espanda all'ambiente familiare e alla comunità. Più volte ci dicono che sosteniamo la famiglia, perché gli elementi della pedagogia di comunione formano nel bambino un amore per l'ordine, le cose materiali, per l'estetica ..., contribuisce a creare una coerenza anche a casa e aiuta a vedere il bambino anche da una diversa prospettiva.

Come conseguenza di molti anni di rapporti intensi con i genitori, due anni fa è nato un gruppo chiamato l'Accademia della famiglia. Si tratta di genitori che hanno avuto o hanno ancora i propri bambini nella scuola materna Raggio di sole e sono stati toccati dalla vita della pedagogia di comunione, che intendono a portare avanti nel proprio ambiente, nella scuola elementare, nella comunità locale ... Un desiderio forte è arrivare, un giorno, a concretizzare una scuola elementare, che operi secondo i principi della pedagogia di comunione. Ogni anno, insieme a noi, queste famiglie preparano diversi eventi per sensibilizzare la comunità locale sull'importanza dei valori collegati alla pedagogia di comunione. Oltre a seminari e lezioni uno di tali eventi è la "Cena per i genitori nel raggio di Sole". Noi prepariamo il programma, il cibo, le decorazioni, diventiamo baristi, camerieri, cantanti ... il leader della serata è sempre una coppia, come ospite: una famiglia che è disposta a raccontarci la sua storia di vita. Dopo la loro storia si prosegue con la cena durante la quale i genitori possono parlare tra loro in coppia. Segue poi un

po' divertimento e la socializzazione. Noi sloveni siamo, per natura, una nazione chiusa e questa è una grande opportunità per aprirsi ai genitori e, insieme a loro, passiamo una bella serata. Ora questa "cena" è già tradizionale e possiamo dire che si tratta di una serata nella quale sia le donne che gli uomini ci sentiamo bene.

Cerchiamo poi di costruire i rapporti anche con i nonni che amano riunirsi nella scuola materna dove, insieme con i nipoti, producono corone di avvento, ghirlande e altre cose tradizionali per le feste.

Da quest'anno abbiamo iniziato anche con la ginnastica per madri con i bimbi piccoli e che sono in congedo di maternità. E' un'occasione per conoscerci, per essere più vicini gli uni agli altri e così rompiamo il tabù che non vorrebbe la società slovena costruita sulle scuole materne come istituzioni nelle quali si vivono e implementano i valori. Così cadono muri e divisioni.

E questo anche attraverso incontri per donne in gravidanza con mariti o partner, che è una preparazione spirituale per la nuova vita a venire.

Ad un certo momento ci è venuto il desiderio che i bambini, dopo aver lasciato la scuola materna, non perdessero completamente il contatto con l'asilo, e così due volte a settimana abbiamo "l'alfabeto atletico", dove abbiamo attività sportive sui principi del dado dello sport, quindi con i valori di Sportmeet.

I frutti della Pedagogia di comunione sono visibili anche al di fuori delle mura della scuola materna. L'anno scorso il comune di Skofa Loka, dove ha sede la scuola materna, ci ha assegnato lo stemma d'argento come premio per i tanti anni di lavoro di un successo che è socialmente importante, e per realizzazioni esemplari e per la dedizione per i singoli campi della vita sociale, soprattutto nel campo della cura all'educazione e alla formazione delle giovani generazioni. Il riconoscimento è un vero piccolo

miracolo se pensiamo che negli anni precedenti, da parte della stessa amministrazione comunale, vi erano state gravi pressioni, minacce, soprattutto sul piano finanziario. L'amore incondizionato che mettiamo nei nostri rapporti, abbracciando il dolore, e il buon lavoro quotidiano nella scuola materna, hanno cambiato le relazioni nella nostra comunità. Il Sindaco adesso è presente ad ogni spettacolo che facciamo.

Siamo anche contenti del fatto che i nostri sforzi, negli ultimi anni, sono stati premiati e a noi si è aggiunto l'asilo Jurček, che insieme a noi sta facendo lo stesso percorso nella pedagogia di comunione. Stiamo cercando di stare insieme nei momenti belli ma anche in quelli difficili, che sono conseguenza di una tale scelta, perché il lavoro sul modello della pedagogia di comunione presuppone di insistere nella costruzione di vere relazioni interpersonali, nel cercare una comunità nel vero senso della parola, nel crescere personalmente e professionalmente, per la formazione integrata di noi stessi e delle nuove generazioni. Questo è molto bello perché sai che su questa strada non sei da solo.

Questa esperienza che viviamo ogni giorno in Slovenia, per noi ha le sue radici indietro nel tempo, quando, 25 anni fa a Belgrado (Serbia), tutto è cominciato con la scuola materna Fantasy, nella quale la pedagogia di comunione è entrato nel mondo degli ortodossi. Con il tempo all'asilo Fantasy di Belgrado si sono aggiunti anche

professori e studenti dell'Università di Skopje in Macedonia, la maggior parte dei quali sono musulmani, e che hanno trovato nella pedagogia di comunione un vero modello educativo. La strada è poi continuata a Križevci (Croazia) nella scuola materna Raggio di Sole della Croazia. Successivamente poi è stata fondata una scuola materna Perle a Skopje, in contatto con l'Università di Zagabria. Sono quindi questi 25 anni di esperienza che dimostrano che il modello della pedagogia di comunione è possibile in tutte le nazioni, lingue e religioni. Tutti gli asili in questa regione ancora oggi funzionano e ne sono la testimonianza.

La pedagogia di comunione che porta i frutti del lavoro cosciente su se stessi, e ciò con lo scopo di diventare persone migliori, pena il fallimento del progetto, è la pedagogia del futuro. Tale pedagogia è la cosa migliore per la formazione delle nuove generazioni, di un uomo nuovo che già sperimenta l'esperienza della fraternità universale. L'uomo è un essere sociale, che può essere formato e realizzato solo attraverso e con i suoi prossimi. Sappiamo bene che l'origine di tutti i problemi del nostro tempo, alla fin fine, risiedono nell'uomo stesso. Non possiamo pertanto cambiare la situazione del mondo se non trasformiamo noi stessi in modo tale da formare la nostra "persona" e rivestirla di "vestiti nuovi". E questo dà alla nostra etica un valore speciale.

Questo è anche la cosa più intelligente da fare e la più grande l'inclusione, nel senso più vero, da portare avanti.

Che cosa vuol dire promuovere un'educazione inclusiva e solidale in rapporto alle finalità e al senso della vita alla vera natura dell'uomo?

Lee Hyun Ju

Istituto Universitario Sophia; Florencia-Italia

Come possiamo impegnarci per stimolare e proporre, attraverso l'educazione, un contributo per una società, che miri ad uno stile di vita più inclusivo e solidale anche nel rapporto con la natura?

Prima di aprire argomento, ho pensato di dialogare con voi. Che cosa pensate della Corea o meglio dire che quale immagine avete sulla Corea? Tanti di voi avete pensato subito la divisione del paese o alla velocità dello sviluppo della tecnologia come Samsung, LG Smart phon, e poi? Della cultura che cosa avete sentito?

Come ogni cultura andando nella radice si capisce la sua origine, così anche in Corea nel racconto del mito della fondazione della Corea, si parla l'origine del pensiero della persona Coreana. Con un base della storia dobbiamo tenere che il cristianesimo della Corea entrata all'inizio del 1800. Ma nonostante tutto il pensiero della fondazione abbiamo "diffondere il sommo bene della persona" da questo pensiero possiamo cogliere il centro del pensiero è la persona. Come racconta il mito in corea è stata fondata uno dei tre figli di dio celeste. Con il suo carattere che è portare la pace e armonia che c'era nel mondo. Secondo me posso presentare la bellezza della Corea partendo da questo primo racconto il centro della persona c'è la pace e armonia con la natura come la legge del cielo

Poi secondo racconto breve che parla la prima famiglia sacra, aggiungendo un orso che desiderava diventare

umano. Allora figlio celeste dice se passa la prova di sopportare per 100 giorni dentro nella caverna mangiando erba amara e aglio, può diventare umano. Tutto è un simbolo, ma parla il senso di sopportare il dolore e buio. Poi il giorno centesimo diventa una donna, così si sposa con il figlio celeste. Poi nasce tra loro unico figlio che lui porterà la prima storia del paese. Questa racconta una continuazione della vita umana come dobbiamo concretamente vivere. Nel senso c'è positivo della vita come una risurrezione. Sempre basato il centro è la persona la sua capacità di sopportare e saper aspettare il giorno.

Per questo un popolo sa unire, una sensibilità dell'armonia e la pace. Poi abbiamo sofferto tanto per la guerra, la fame e disuguaglianza della società. Ma unica cosa abbiamo potuto mantenere è il carattere "la tenacia". Questo carattere si è manifestato soprattutto voler conoscere, studiando per comportarsi adeguatamente secondo livello della classe della società.

Così avevamo il vero significato dello studio, cioè comportarsi adeguatamente. Abbiamo tanti detti su questo modo di vita e studio, l'esperienza e la sapienza, il silenzio e la parola. Da questo quando arriva il culmine dello studio non parla ma lascia tanti scritti o entra la vita eremita

Ma Oggi con la globalizzazione del mondo siamo facilmente collegati, stimo creando una multi-cultura dentro nella vita quotidiana. Conoscendo vari

informazione ci ha portate di essere in un'uniformità, senza voler togliere la propria radice della cultura. In realtà è cominciato da due livelli che non permette di pensare in altra maniera.

La prima, il livello della cultura ogni singola persona. Il tempo della società è fatto in un secondo di "click". Possiamo parlare su questo, ma paradossalmente non abbiamo tempo di sederci e vederci a faccia a faccia. Conseguenza di questo fenomeno ha portato in Corea con alta tecnologia di comunicazione, i giovani non riescono parlare con l'occhio. E il numero di bambini ADHD sono aumentati più di due volte in questi ultimi 3 anni. La mancanza del tempo o meglio dire il tempo diventato il "click" se entra in questo tempo esiste, se no, siamo fuori del tempo. Allora a che punto siamo, fuori o dentro del tempo?

La seconda quello di livello della cultura collettiva. Siccome il dialogare è limitato con il messaggio breve, che non trasmettere interiore del pensiero. Vorrei precisare un piccolo dettagli sottile tra l'interiorità del pensiero e l'esteriorità del pensiero. La funzione del messaggio che noi mandiamo ad altro, tutto basato dall'esteriorità del pensiero cioè arriva il mio pensiero, come il fine obbiettivo per dire sinteticamente ad altro come un annuncio, quasi imponendo il mio MESSAGGIO. Allora dove possiamo dialogare usando tutti dimensione del pensiero completo? La domanda giusta dove il luogo cioè lo spazio?

Così sta creando una società seconda dei mezzi dialogare con il mondo esterno. Pensando tutta la conoscenza tutto in questa rete. Paradossalmente così stiamo dimenticando il mondo interno, come la persona in sé, la famiglia in sé! Un'esperienza che stiamo ancora pagando in Corea, il naufragio della nave che è stato il 16. Aprile 2014. Ha portato la vita più di 200 studenti, che erano la nostra futura generazione e sono state il nostro frutto della società, che ha dimenticato il vero valore della persona.

Ora dobbiamo porci La domanda, qualcuna sa dove siamo? quale è la nostra direzione in questa mare di globalizzazione? Chi è il nostro salvagente?

Vorrei qui accennare tre fenomeni che sta cominciando germinare e crescere. Con la promessa il lungo percorso di pedagogia dell'umanità.

La prima è sta crescendo un metodo del pensiero di "attitudine del positivo", un percorso iniziata da 2005 con due modi di insegnamento di interagire, basando il pensiero originario della persona coreana, come ho accennato al inizio. Il primo modo sensibilizzare la conoscenza dell'empatia come saper fermarsi Ascoltando, trasformare con un gioco della felicità ogni situazione nel atteggiamento dell'attitudine positive, esprimere e trasmettere felicità, considerazione per altruismo, gratitudine come generosità. Il secondo modo è far crescere Discernimento fondamentale a imparare che è aspettare un verbo attivo. Allora si impara a concludere l'attività che iniziata con la Responsabilità, porta conseguenza un auto controllo, anche rispettando altro e la natura o ambiente. Tutto perché portiamo il vero comportamento della persona che è il carattere di onesta che aiuta a scegliere con piacere in modo adeguato. Tutto con il base di radicare la Fiducia sé stessa in ciascuna persona individuale e poi con la relazione della realtà.

La seconda è con il sistema di "integrate educazione" iniziando negli anni 1980 avevamo 335 classe, recente ricerca è stato a 2009 sono aumentati 6924. In più aumentanti lo stipendio di educatori speciali, il governo pensato di dare la forza su questo sistema.

Vorrei raccontare una mia esperienza fatta insegnando nel asilo, avevo due casi speciali. Nella mia classe sono 21 bambini di età di 2 anni che gestita da 3 maestre. Perciò la relazione tra le maestre era fondamentale per guidare una classe. Poi per la legge di educazione avevamo, un bambino di 4 anni con il problema di autismo e

un'altra bambina di 2 anni ha Sindrome di Down.

Il bambino di autismo avendo tanta forza, il momento di crisi lui si esprimeva gridando la sua arrabbia. In questi momenti per non dare impressione negativa su di lui da altri bambini, abbiamo dovuto portarlo nella sala di ginnastica, finché lui si è calmato dovevamo con lavorare con insegnate di terapia di sport. Pur avendo studiato nel corso di studio di bambini speciale, il primo momento non sapevamo cosa dovevo fare. Allora abbiamo stabilito un rapporto con i genitori, in modo poter collaborare insieme. Ma la situazione era peggio perché la mamma non accettava il suo stato. Diceva soltanto un bambino molto vivace. Così abbiamo cominciato a parlare con insegnante di terapia sport e la musica. Con questo sistema abbiamo stabilito un gruppo di collaborare. Abbiamo condiviso tutti relazione con il bambino stabilito senza interesse personale. In questo camminare insieme con le persone competente, direi un momento più forte che ho vissuto.

Come ho detto al inizio il problema della comunicazione al livello personale, era stato il punto di partenza per costruire il dialogo del interiore del pensiero nella relazione vera. Il primo momento importante perché da questa realtà abbiamo donato il migliore educazione a bambino.

Posso analogare semplicemente, se ho fatto solo il mio punto vista come educatore, non avrei colto la parte di terapia e assistente social. Ma ogni una per il bene maggiore al bambino, abbiamo fatto in comunione tutti relazione che abbiamo stabiliti al livello personale e poi in questo comunione è diventato più chiaro il programma per bambino con i valori umanisti e il rispetto per la vita e la dignità umana.

Il più bello il bambino ha cominciato a rispondere il suo nome e poi un mese dopo dire il mio nome. Per me era stato chiaro la sua azione che ha cominciato a coniugare il suo essere con il senso comune, cioè dare il nome del altro

come spiega Lonergan "Qui si tratta di un'intellezione non astratta ma molto particolare e concreta. Ci si riferisce ad un'esperienza fatta, un dato dei sensi che ci porta a fare un'affermazione e un'identificazione delle cose in modo molto concreto"

Direi ancora il più forte momento da parte di genitori, vedendo che il bambino cominciava a cambiare, la mamma ha cominciato a dialogare con noi. Così abbiamo potuto anche collaborare con la famiglia. Ci ha volute più di 6 mesi. Alla fine per il bene del bambino abbiamo trovato una scuola migliore con aiuto di assistente sociale per continuare il suo corso speciale.

Poi il caso della bambina, I altri bambini della classe erano molto disponibile per aiutarla quando lei avevo bisogno. Poi abbiamo fatto per far partecipare anche tutti i genitori una volta al mese, in modo che i genitori sappiano il nostro modo di insegnamento e progetto. Sinceramente era una sfida far capire esistenza dei genitori, non è uguale della fase di crescita del bambino. Paragonavano con altro istituto o metteva un pregiudizio sulla bambina di Dawn. Ma ho verificato il fatto che i bambini non avevano la difficoltà aiutarla in ogni momento. Anzi uno dei bambini diceva alla sua mamma durante la merenda, la sua gioia quando la aiuto per la prima persona, perché' questa bambina è la più buona della classe, perciò lei è la sua amica preferita. Era fortissimo di vedere due realtà opposta. Ovviamente la mamma ha volute di salvare la faccia dagli altri genitori, ma il bambino continuava narrare il suo racconto come un'azione fatto e compiuto per aiutarla.

Dopo di questo abbiamo capito quanto importante imparare da piccolo il valore della persona, ma anche lo stesso importante dare un'altra feedback dai genitori. Per questo inclusione fatto in tre momenti nella relazione fra di loro il bambino, l'educatore, i genitori.

Terzo metodo è in tre dimensioni sono unite in una relazione. Curarsi, formarsi, e farsi intellegibile. Da 1995 cominciato a sviluppare il carattere proprio come la capacità del umano che nasce attraverso nella relazione dell'intersoggettivo. Allora dava importanza di incontrarsi, perché soltanto incontrando l'altro comincia a conoscere sé stessa. Da questo costruisce il base dell'identità propria e la realizzazione secondo della capacità della proprietà e più avanti la esigenza della convivenza con gli altri facendo crescere il rapporto con la gente della società, in cui confrontando e risolvendo i problemi di ogni giorno del quotidiano, in questo processo ogni una si trova la sua filosofia della vita in ogni modo più efficace.

Riassumendo la globalizzazione del mondo ha portato in realtà per arrivare

in una strada percorrere. Cioè un'educazione corrisponde alla esigenza della persona tutta intera. Attraverso nella storia dell'umanità che ci conferma, non basta studiare i frammenti dei studi. Ora dobbiamo puntare con la volontà di unirsi nel interiore della persona.

Perciò dobbiamo svegliarci per vedere con la capacità di comprendere la realtà con la intelligibilità. Saper guardare l'universo della natura in cui i uomini fanno la parte della natura, allora si impara armonia di convivere con la natura, non più sovranità della natura. Un insegnamento della "cultura della vita" e "cultura del rispetto" in cui dove possiamo costruire "cultura del dialogo" basando una "cultura dell'unità". Perciò è una sfida l'educazione.

L'inclusione educativa per una società fraterna: uguali nella diversità

Maria G. De O. Aquino

Università degli Studi di Sassari

Introduzione

La mia riflessione si focalizza su una delle tematiche del "L'inclusione educativa per una società fraterna" e mettere in evidenza come la prassi della pedagogia del dialogo di Paulo Freire ha permesso un'educazione inclusiva in differenti ambiti. Una pedagogia rivoluzionaria, dove una educazione dialogica, si è rivelata in Brasile, come un nuovo paradigma di lavoro educativo valido ed efficiente, capace di affrontare i problemi reali nei più diversi contesti. La novità pedagogica del metodo educativo di Freire, in si è rivelata strategica per avviare programmi e azioni d'inclusione della popolazione nella realtà educativa scolastica.

Il Brasile che vanta un'enorme estensione territoriale (ventidue volte l'Italia) si contrappone una moltitudine di analfabeti e una manciata di grandi latifondisti. Eppure, nonostante sia una superpotenza agricola e industriale, molti in Brasile soffrono ancora la fame e non hanno un'istruzione di base. Infatti, ancora un terzo della popolazione è analfabeta, e della massa alfabetizzata, solo una piccola parte va al di là della scuola media.

La ricerca bibliografica in lingua portoghese e un successivo lavoro

di traduzione, mi hanno permesso di approfondire gli avvenimenti, i cambiamenti, succedutisi lungo gli anni e le diverse istituzioni educative dello Stato. Così è nato questo lavoro, che approfondisce in particolare, l'esperienza nuova nel campo dell'educazione proposta da un grande pedagogista del Novecento, mio conterraneo: Freire. Ho voluto mettere in rilievo in modo speciale la novità portata da Freire, quando parla di cittadinanza come autonomia, libertà e coscienza, sono tutti concetti presenti nel suo metodo, che sviluppa il principio di educazione dialogica e liberatrice. Freire presenta il "rispetto per l'autonomia e la dignità di ogni persona come un imperativo etico".

L'argomento, che ne è scaturito, si focalizza l'esperienza di educazione proposta da Paulo Freire, che è - senza dubbio - il più grande fra gli educatori umanisti del Novecento. Si mette in evidenza il suo concetto di educazione che identificava l'educazione con il dialogo. Poiché non c'è progresso umano senza dialogo: il momento del dialogo è quello in cui gli uomini s'incontrano per trasformare la realtà e progredire, con uno sviluppo umano, capace di cambiare al meglio i rapporti interculturali e sociali, anche in ambito non specificamente scolastico. Come è il caso d'esperienza realizzata in

diverse città brasiliane e nel mondo intero. Prende in esame il Metodo Paulo Freire, attuato nella scuola rurale di Jaguaquara, nello Stato di Bahia, focalizzando l'esperienza pedagogica, realizzata in questa città brasiliana. L'analisi e lo studio, effettuati in questa ricerca sull'applicazione e sullo sviluppo del progetto "Educazione rurale e pedagogia dell'alternanza" nella città di Jaguaquara, hanno permesso di individuare i punti forti e sono la dimostrazione, confermata dai risultati ottenuti nei vari campi di applicazione del Metodo Paulo Freire dell'efficacia e attualità di questo modello educativo e del suo concetto dell'educazione come "Azione Dialogica", un modello ampio di pratica educativa, non circoscritto soltanto alla scuola, ma di fondamentale incisività storica e sociale.

Con Freire il dialogo "entra" nel metodo pedagogico

Ci proponiamo di esaminare la traiettoria fondamentale della caratteristica che continuerà a essere una delle peculiarità della metodologia educativa di Freire, il dialogo.

Freire non rimase fermo sulle sue prime intuizioni metodologiche, ma sviluppò il suo metodo nel corso di tutta la sua vita. Egli non voleva che la sua teoria della conoscenza fosse ridotta a una semplice metodologia. In effetti, non si possono comprendere le fasi del suo metodo al di fuori del contesto epistemologico freiriano. Vale la pena insistere su questo punto, perché esistono molteplici

interpretazioni di Freire, nel quale egli stesso non si riconosceva. E parlo di letture politiche, dogmatiche, settarie, mistificatorie, o letture poco scientifiche o poco rigorose. Possiamo dire quindi, che in Brasile lungo i suoi cinque secoli di storia, predominò il mutismo dell'uomo, la sua non partecipazione alla soluzione dei problemi comuni. Ci è mancata del tutto l'esperienza della vita comunitaria (Castro 1978).

Ripercorrendo la storia del Paese, abbiamo visto che il Brasile è nato e cresciuto senza alcuna esperienza di dialogo, come afferma lo stesso Freire

Con la testa bassa, per paura della Corona. Senza stampa. Senza rapporti. Senza scuole. Senza una lingua autentica. In questo terreno affondano le loro radici le nostre così comuni dipendenze educative; da qui trae la sua origine, il "mutismo" brasiliano. La società cui è negato il dialogo e che al posto del dialogo riceve dei comunicati, diventa necessariamente muta⁶⁹.

Dove prendere, allora, le condizioni necessarie a far emergere una coscienza popolare? Dalla mancanza di opportunità per il dialogo, in cui siamo cresciuti? Dal disprezzo dell'educazione popolare, cui siamo stati sempre condannati? Non si capisce proprio, come si possa pensare all'esercizio del dialogo in un Brasile dove l'educazione per lungo tempo, è stata impartita in modo autoritario, con un'impostazione dall'alto.

⁶⁹Freire ha analizzato in forma introduttiva, quella che egli chiama "cultura del silenzio". (Freire, 1978).

È necessario in primo luogo che coloro che trovano così negato il loro diritto primordiale di parlare, riconquistino questo diritto, impedendo che quest'assalto disumanizzante continui. Il metodo pedagogico proposto da Freire cerca proprio di "buttare all'aria" le strutture educative presenti in Brasile e creare anzitutto, le condizioni per un dialogo autentico. È un dialogo che verte su questioni molto concrete, non volendo compiere un esercizio intellettuale sull'oppressione. Nella concezione di Freire, il dialogo è una relazione che si nutre di amore, umiltà, speranza, fede e confidenza. Secondo l'autore non esiste il cambiamento senza sogno, né il sogno senza speranza: "[...] Se il dialogo è l'incontro degli uomini per "essere di più", non può farsi senza speranza" (Freire, 2011, 16).

Vediamo che Freire, in ogni tappa della sua vita, fu un uomo ottimista con idee e concetti basati su una pratica educativa dialogica, e così, riusciva a intravedere un "mondo più bello, più giusto", ricreato da una società cosciente:

Non sono ottimista per puntiglio ma per un imperativo esistenziale e storico. Non voglio dire, tuttavia, che, perché sono ottimista attribuisco alla mia speranza il potere di trasformare la realtà e così, convinto, parto per la lotta senza considerare i dati concreti materiali affermando che la mia speranza basta. La mia speranza è necessaria, ma non è sufficiente. Questa da sola non guadagna la lotta, ma senza di essa la lotta s'indebolisce e vacilla. Abbiamo bisogno della speranza critica come il pesce ha

bisogno dell'acqua non inquinata (Freire, 2005, 10).

Egli richiama queste caratteristiche del dialogo con nuove formulazioni nel corso di lunghi lavori, contestualizzandole. Ritiene che sia necessario avere il coraggio del nostro sperimentare democraticamente. Ricorda anche, che le virtù non vengono dal cielo, né si trasmettono intellettualmente, perché le virtù sono incarnate nella prassi, o non sono.

Nell'opinione dello scrittore brasiliano questa pedagogia dialogica è umanista e liberatrice: in essa il lavoro educativo, nel suo senso più ampio, contribuisce al processo rivoluzionario, prima che il cambiamento del potere politico stesso. Anche l'esercizio e l'affermazione della libertà, è sempre un qualcosa di collettivo e dialogico, mai individuale, per Freire: *"Ciascuno eserciterà pienamente la propria libertà attraverso l'affermazione della libertà dell'altro. Condizioni fondamentali dell'azione dialogica sono la fiducia e il rispetto per il popolo"* (Freire, 2011, 45).

La pedagogia che presenta nel libro *Pedagogia degli Oppressi* è una pedagogia rivoluzionaria e, come tale, è una pedagogia del dialogo. Freire sottolinea come il processo di lotta rivoluzionaria sia, anche, processo di riscatto del diritto di creare, di re-inventare il mondo, di ricreare la cultura, l'educazione e lo stile di fare politica. Egli fonda la politica e la pedagogia sull'amore:

[...] Non esiste dialogo però, se non esiste un amore profondo per il mondo e per gli uomini. Non è possibile dare un nome al mondo, in un gesto di creazione e

ricreazione, se non è l'amore a provocarlo. L'amore, che è fondamento del dialogo, è anch'esso dialogo (Freire, 2011, 55).

La vera rivoluzione è un atto di creazione e di amore. L'uomo non può vivere senza l'amore. L'amore dà fondamento al dialogo ed è dialogo:

Poiché è un atto di coraggio, e mai di paura, l'amore si "compromette" con gli esseri umani. Ovunque siano gli oppressi, l'atto d'amore consiste nel compromettersi con la loro causa. La causa della liberazione. Ma questo compromesso, in quanto atto d'amore, è dialogico (Ivi, 80)

La pedagogia di Freire è fondata pure sul coraggio, dove un'azione dialogica è la scoperta rigorosa e creativa della ragione d'essere delle cose, è il rifiuto della manipolazione, dell'invasione culturale, rifiuto dell'educazione vista solamente come trasmissione di conoscenze. È re-inventare l'educazione. L'identità di questo processo dialogico è l'azione-riflessione, che non è solamente attivismo svuotato di riflessione critica, e neppure riflessione astratta, vuota di significato; essa è uno degli elementi base della trasformazione della realtà, è uno scambio permanente tra soggetti che cercano questa liberazione, sommando formazione umana e lotta politica rivoluzionaria. Il metodo di Freire, non è uno strumento che l'educatore utilizza per "addomesticare", indottrinare, gli educandi, ma è intenzionalità che si materializza in atti. È coscienza nel senso che cammina in direzione di qualcosa. Il metodo

colloca gli educatori e gli educandi come soggetti dell'atto di conoscere la realtà in maniera critica, svelandola.

Per Freire non è nel silenzio che gli uomini si realizzano, ma nella parola. Il superamento di questa condizione contiene in se stessa un'esigenza fondamentale: l'esercizio del dialogo, il "pronunciare il mondo", la creazione collettiva, la trasformazione di sé e del mondo. Dare la parola al popolo e utilizzare il dialogo come strumento integrante del processo educativo per permettere agli studenti di parlare e di sentire l'altro - sentire vuol dire essere aperto alla parola dell'altro, al gesto dell'altro, alle differenze dell'altro (Telleri, 2002, 115).

L'educazione che Freire sogna non è volta a omologare, rendere uguali, le nostre singolarità in quanto soggetti, in quanto culture, in quanto popoli. È nella diversità che ci costituiamo come siamo; con l'unità nella diversità; l'io che dialoga con il diverso. Il suo sogno di società è includere tutti nel proprio essere diversi. La salvezza di questa sfida per tutte le società sta nell'incontrarsi e dialogare con il diverso. È solo attraverso l'accesso ai mezzi (condizioni politiche, economiche, etiche, educative), intesi però come diritto e non come dono, che si può riscattare l'umanità. Lottare per conquistare questi diritti è atto collettivo, radicale ed è un atto d'amore. Il contributo pedagogico alla ricostruzione dell'uomo è che l'uomo per poter crescere e vivere, ha bisogno di incontrare l'altro uomo.

Esistere, umanamente, è pronunciare il mondo, è modificarlo.

Il mondo pronunciato, diventa, a sua volta, per i soggetti che l'hanno pronunciato, problematizzato, esigendo da loro di essere pronunciato nuovamente. Freire ribadisce più volte, che l'uomo è soggetto di rapporti e non solo di contatti, perché non solo è nel mondo ma fa parte del mondo: "[...] Se non amo il mondo, se non amo la vita, se non amo gli uomini, non mi è possibile il dialogo" (Freire, 2011).

Il suo essere col mondo deriva dal suo essere aperto alla realtà, per cui egli diventa soggetto di rapporti. Attraverso i suoi rapporti con la realtà, frutto del suo stare nel mondo e col mondo, per mezzo dei suoi gesti di creazione e ricreazione e decisione, l'uomo dinamizza la storia. Domina la realtà, la umanizza aggiungendovi qualcosa che lui stesso ha creato. "[...] Se gli uomini trasformano il mondo dandogli un nome, attraverso la parola, il dialogo s'impone come cammino per cui gli uomini acquistano significato in quanto uomini" (Freire, 2011).

Non c'è dialogo, se non c'è un profondo amore per gli esseri umani e per il mondo, ci dice

Freire. Quest'amore verso il dialogo e il mondo, verso la vita e gli esseri umani, esige l'esercizio dell'umiltà, non riconoscendosi mai come "padroni della verità". L'ignoranza non è solo negli altri, dobbiamo riconoscere il contributo di tutti, non siamo autosufficienti. La prima virtù del dialogo consiste nel rispetto verso gli educandi, non solo in quanto individui, ma in quanto espressioni di una pratica sociale. Non si tratta di spontaneismo, che lascia gli studenti abbandonati a se stessi. La presenza dell'educatore

non è solo un'ombra alla presenza degli educandi, del resto, non si tratta di negare l'autorità che l'educatore ha e rappresenta.

Nella sua teoria della conoscenza, Freire partiva sempre dalla convinzione che prima dobbiamo conoscere quello che già conosciamo e dopo quello che non conosciamo. Attualizzarsi, aggiornarsi in un determinato tempo su un determinato tema è, soprattutto, approfondire l'apprendimento di ciò che rientra nella sfera del "già conosciuto", è conoscere meglio. Per Freire la genesi dell'educazione si radica in tale l'incontro-scontro con le condizioni reali, in cui gli esseri umani si trovano a vivere, nella ribellione e nel riscatto, di cui l'educazione stessa deve farsi interprete, per salvare e promuovere i valori autentici insiti nella persona. Per Freire non ci sono uomini, cui possa essere negato il diritto di essere pienamente uomini, ossia liberi costruttori del proprio avvenire.

Il dialogo fa parte della stessa natura umana; gli esseri umani "si costruiscono" attraverso il dialogo poiché sono fondamentalmente comunicativi. Il metodo di conoscenza freiriano è fondato su tre dimensioni: un io, un tu e un oggetto di conoscenza che li media.

Freire va ancora oltre e sostiene che il dialogo è "incontro di uomini, attraverso la mediazione del mondo", quindi, non si esaurisce nel rapporto io/tu, ma il dialogo è l'incontro degli esseri umani, mediato dal mondo. La parola è il mezzo che cerca elementi costitutivi della prassi trasformatrice. È il linguaggio che ci umanizza, poiché

permette le relazioni tra esseri umani e mondo e degli uomini tra loro. Il mondo è una costruzione storica e, in quanto tale, è possibilità. Non è fatalità né è dato naturale, come il mondo animale. Include il pensiero del popolo, con cui produrre e trasformare le idee in azione. Questo fare collettivo, teorico e pratico, è permanente in tutto il processo storico. Al fine di costruire, così, la transizione verso un mondo senza oppressori e oppressi.

Per Freire, il dialogo proposto dalle élite è verticale, forma l'educando-massa, impossibilitandolo a manifestarsi, a esprimersi. In questo supposto dialogo, all'educando spetta solo ascoltare e obbedire. Nella concezione di Paulo Freire, il dialogo è una relazione orizzontale. Nei rapporti fra scuola e famiglie, in situazioni concrete, Freire comprese, per esempio, che mai avrebbe sensibilizzato un padre che picchia il figlio facendo discorsi astratti, quali il "codice etico del bambino" secondo Piaget; i motivi di tale atteggiamento risalgono invece al disagio vissuto da un "soggetto" che non guadagnava a sufficienza per sopravvivere e la cui situazione "reale" andava esaminata e discussa.

Per passare dalla coscienza ingenua alla coscienza critica, è necessario un lungo percorso, nel quale l'educando rigetta l'oppressore che vive dentro di sé, che fa sì che si consideri ignorante e incapace. È il cammino della sua auto affermazione in quanto soggetto. *"Il dialogo ha un significato preciso perché i soggetti dialogici non solo conservano la loro identità, ma la difendono e così crescono l'uno con l'altro"* (Freire, 2011).

Freire rifiuta ogni concezione meccanicistica, deterministica o idealista della storia, in quanto sostiene che gli uomini possono creare nuovi futuri possibili. Il futuro, per Freire, deve essere fatto e prodotto, altrimenti non sarà come gli individui lo vogliono. Per dialogare, infatti, ci vuole un tipo di mentalità che non fiorisce negli ambienti chiusi. Una pratica educativa basata sulla verità e sull'etica conduce l'atto educativo nella direzione della liberazione del soggetto - una libertà che rispetta e valorizza la dignità della persona, perché mantiene viva la speranza, il sogno di "trasformare il mondo" in un "mondo più bello, più giusto". "Questa è la speranza che ci muove", che stimola la ricerca delle risorse educative e richiede vigore nell'impegno politico-educativo per uno sviluppo democratico e umanamente degno:

Educazione "dialogica": un nuovo paradigma nel rapporto educatore-educando

Come abbiamo visto finora, le coordinate che diversificano e connotano la pedagogia di Paulo Freire sono leggere la parola e leggere il mondo. L'obiettivo è quello di rendere coscienti educatori e educandi, favorendo un'educazione problematizzante, in alternativa ad una bancaria, in cui la scuola, a qualunque livello, si trasforma in "mercato di sapere"; il professore in uno specialista sofisticato che vende e distribuisce una "conoscenza impacchettata"; l'alunno, nel cliente che compra e "mangia" tale conoscenza. Se, al contrario, l'educatore non è portato a "burocratizzarsi" in questo

processo, ma a mantenere viva la sua curiosità, riscopre l'oggetto nella scoperta che di quell'oggetto vanno facendo gli educatori e pertanto non di rado vi trova dimensioni fino allora ignorate. Bisogna innanzitutto, partire dai discenti, e insieme a loro evolvere in un processo educativo paritario, altrimenti, si rischia di perpetuare un metodo educativo "depositario", in cui si considera il discente esclusivamente come oggetto passivo, nel quale si "deposita" il sapere. In questo caso, nonostante tutte le più buone intenzioni, non si rende il discente soggetto attivo del processo del proprio apprendimento, lo si può alfabetizzare, ma certamente non lo si rende cosciente della propria condizione e resterà "oggetto", anche della realtà sociale, nella quale non sarà in condizione di incidere significativamente in termini di trasformazione. Secondo Freire la lotta per un mondo diverso non può essere fatta da esseri umani ridotti a "cose". Il processo di "umanizzazione" significa superare questo stato di "cose". Perciò il dialogo è un'esigenza esistenziale. E se esso è l'incontro in cui si fanno solidali il riflettere e l'agire dei rispettivi soggetti orientati verso un mondo da trasformare e umanizzare, non si può ridurre all'atto di depositare idee da un soggetto all'altro, e molto meno diventare semplice scambio di idee, come se fossero prodotti di consumo.

Secondo Freire l'educatore deve avere delle qualità specifiche che caratterizzano l'essenza della sua pratica. Nel suo libro *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, del 1996, tratta in

maniera obiettiva questioni fondamentali per la formazione degli educatori con suggerimenti per le pratiche educative, e mostra che l'educatore può stabilire nuove relazioni e condizioni di educabilità con i suoi educandi. Caratteristica centrale di questo metodo è, dunque la "dialogicità" della relazione educatore-educando, mediata dalla conoscenza che entrambi possiedono, in modo da affermare la libertà l'uno dell'altro. Nella formazione permanente degli insegnanti il momento fondamentale è quello della riflessione critica sulla pratica. È pensando criticamente la pratica educativa d'oggi o di ieri che si può migliorare la pratica di domani (Freire, 2009, 39).

In questo modo, la responsabilità dell'educatore, nel contesto in cui svolge le sue attività e il suo impegno nel processo di "trasformazione del mondo", si oppongono alla possibilità di concepire, nella pratica educativa, una posizione neutrale. Secondo Freire, il ruolo degli insegnanti nel mondo non è soltanto di chi constata quello che avviene, ma anche, e soprattutto di chi interviene come artefice degli avvenimenti. Ciò si sarebbe manifestata nella pratica del docente:

Nel mondo della storia, della cultura, della politica, "constato" non per "adattarmi" ma per "cambiare". Al constatare diventiamo capaci di "intervenire" nella realtà, compito incredibilmente più complesso e generatore di nuovi saperi di quello di adattarsi semplicemente a essa. Perciò

non mi sembra né possibile, né ammissibile la posizione ingenua, o peggio, astutamente neutrale di chi studia, sia filosofo, o biologo, o sociologo, o matematico, o pensatore dell'educazione. Nessuno può essere nel mondo, col mondo e con gli altri in maniera neutrale (Freire, 2011, 69).

Tale educazione dovrebbe rendere possibile all'uomo la discussione coraggiosa dei suoi problemi, in modo da trovare la forza e il coraggio di lottare, invece di essere trascinato passivamente e perdere il proprio Io, sottomettendosi alle prescrizioni altrui.

Oltrepassando le sue "situazioni-limite", l'educatoreeducando arriva a una visione totalizzante del programma, superando le contraddizioni fino all'ultima tappa dello sviluppo di ogni studio. Per mettere in pratica il dialogo, l'educatore non può collocarsi nella posizione ingenua di chi si ritiene detentore di tutto il sapere; deve mettersi nella posizione umile di chi sa di non sapere tutto, riconoscendo che l'analfabeta non è un uomo "perso", fuori del mondo, ma qualcuno che ha tutta un'esperienza di vita e perciò è anche portatore di un sapere: "L'uomo nuovo, la donna nuova non si forgiavano nella testa degli educatori, ma nella nuova pratica sociale che costituisce quella antica, incapace di crearli" (Bimbi 1979, 198).

All'interno di una classe, la categoria centrale del metodo freiriano, il dialogo, non è soltanto una tecnica per raggiungere risultati migliori, per farsi degli amici o conquistare gli alunni: se avesse solo

queste intenzioni, non sarebbe più un dialogo, ma una manipolazione. Nel dialogo si trova il rapporto indispensabile per cui l'educatore e l'educando crescono insieme: "Nessuno educa nessuno, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo" (Freire, 2011, 68).

Il vero aiuto da dare all'educando consiste nell'aiutarlo ad aiutare se stesso, nel farlo agente del suo stesso recupero, nel collocarlo in una posizione critica di fronte ai suoi problemi. Nella visione "depositaria" dell'educazione, il sapere è un'elargizione di coloro che si ritengono sapienti, agli altri, che essi giudicano ignoranti. Infatti, si basa su una serie di postulati che richiamano rapporti "verticali":

L'educatore educa, gli educandi sono educati

L'educatore sa, gli educandi non sanno

L'educatore pensa, gli educandi sono pensati

L'educatore parla, gli educandi ascoltano docilmente (Freire, 2011, 59).

Per questo motivo, Freire, preferisce un modello nel quale ognuna delle due parti ha pari dignità ed ha il diritto di non vedersi imposto il punto di vista altrui. Attraverso il dialogo, si chiarisce il rapporto educatore/educando: non più educatore dell'educando; non più educando dell'educatore. L'educatore non è solo colui che educa, ma anche colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa. Quando i due poli del dialogo si uniscono nell'amore, nella speranza, nella fede reciproca,

diventano critici e cercano insieme qualcosa di nuovo. Ne deriva una corrente di simpatia reciproca che genera la comunicazione.

Questo metodo educativo proposto da Freire, non è mai tramontato. Lo dimostrano i numerosi centri di ricerche e sperimentazione pedagogica in Brasile è in tutto il mondo, che sono sorti, anche dopo la scomparsa di Freire e che sono tutt'ora attivi e fiorenti, soprattutto in Brasile, come vedremo in seguito.

Dall'esperienza di Jaguaquara all'attualità di un modello: Uno sguardo alle scuole rurali in Brasile

Il Brasile è un Paese grandissimo nella sua estensione territoriale, parliamo, infatti, di uno Stato con una superficie pari a due volte e mezzo l'Europa, il cui numero di abitanti si aggira intorno ai 190 milioni, come il totale di Francia, Italia e Germania, è perciò, quasi impossibile arrivare a conoscere tutti i progetti e programmi educativi basati sul metodo di Paulo Freire, che a tutt'oggi, sono attivi dal nord al sud del Paese. In questo capitolo, vorremmo prendere in esame soltanto, una delle tante scuole che utilizzano come metodo educativo quello proposto dal pedagogista latino-americano. Ma prima, ci sembra opportuno, dare uno sguardo al contesto, in cui si trova tale scuola, in modo da conoscere una delle tante peculiarità, che caratterizzano le istituzioni educative in Brasile, ossia, la scuola rurale. In Brasile attualmente, vi sono 76.200 scuole rurali e 8,4 milioni di persone in età scolare, che vivono nelle

campagne. Molte sono le sfide da affrontare in questo particolare ambito, che comprende un ampio scenario nel campo dell'istruzione in Brasile.

Il settore dell'istruzione non ha seguito in modo soddisfacente la realtà di sviluppo di tutto il "gigante verde". Anche se il Brasile è un Paese che ha origini prevalentemente agricole e in cui circa un quinto della popolazione vive nelle zone rurali. In realtà, nelle campagne brasiliane, non c'è una scuola che sia effettivamente, consona all'ambiente rurale. La mancanza d'istruzione formale, non è dovuta al fatto che siano le zone più povere del Paese, anzi in queste zone, la carenza d'istruzione è un elemento che ne rafforza la povertà. C'è da dire che fino al 1891, l'istruzione nelle zone rurali non è mai stata menzionata nei testi costituzionali, ciò dimostra l'indifferenza in proposito dei leader politici nazionali (Abraão 1989).

La mancanza d'impegno del governo, nei confronti dell'istruzione nelle campagne, ha reso la vita rurale sempre più difficile, fornendo un'istruzione di base che non era soddisfacente e rispettosa verso gli abitanti di questi territori, e spesso, negando ai contadini la possibilità di essere protagonisti e artefici delle loro storie. Ciò che si rendeva necessario era rafforzare i valori in cui credevano i contadini, al fine di radicarli maggiormente alla loro terra di origine. Ma questo comportava adeguare i programmi e i curriculum all'ambiente e alla cultura rurale.

Dal 1996, con la flessibilità della Legge LDB⁷⁰, che sostiene l'educazione in tutto il territorio nazionale, consentendo ai sistemi educativi adattamenti alle peculiarità rurali a partire dagli interessi degli studenti, c'è la possibilità di un nuovo ordinamento e di un nuovo significato per la scuola rurale. Ma solo il 3 giugno 2003, è stato costituito il gruppo Permanente di Lavoro per l'Educazione Rurale, "con il compito di diffondere e discutere l'attuazione delle DOEBEC" (*Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* - Linee guida Operative per l'istruzione di base nelle scuole rurali). Decisioni, che tuttavia, sembrano giungere molto tardive.

Al giorno d'oggi, in Brasile, le popolazioni che vivono in campagna si trovano spesso, nella condizione sociale, in cui molti di loro ancora stanno imparando "a dizer a sua palavra e a fazer a sua pergunta" (a parlare e a fare le domande). Inoltre, sono pochi i bambini che hanno accesso alla scuola nelle zone rurali, e comunque, non hanno alcuna garanzia di permanenza nell'ambito scolastico o di godere di una buona qualità d'istruzione. Le linee pratiche sviluppate in queste scuole non sembrano dare importanza alla vita

di chi le frequenta o ad attività educative formali. Tutto ciò porta all'analfabetismo⁷¹.

La pedagogia di alternanza è stata presentata come una valida opportunità per l'educazione rurale e sta emergendo come un'alternativa efficace e significativa per il rafforzamento dei paradigmi che si contrappongono all'esclusione dei bambini all'interno delle istituzioni educative (Calvò 1999). In Brasile, le prime scuole rurali che hanno adottato la pedagogia dell'alternanza sorsero nel 1969 nello Stato di Espírito Santo, con il nome di Escola família agrícola (Efa). Le prime Efa nacquero per iniziativa dell'ong Mepes (*Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo*) e dell'Aes-Ccc di Padova (Associazione degli amici dello Stato brasiliano dell'Espírito Santo Centro di collaborazione comunitaria), con l'iniziale aiuto finanziario degli italiani. Ora, il Ministero della Pubblica Istruzione (MEC), non solo ha accettato l'Alternanza, ma vuole anche vederla ancora più diffusa. Attualmente esistono in Brasile, in 21 Stati, 155 scuole rurali che seguono la pedagogia dell'alternanza e che si raggruppano sotto sigle diverse: Escolas famílias agrícolas (Efa), Casas familiares rurais (Cfr), Escolas comunitárias rurais (Ecr)⁷². Tutte, pur

⁷⁰ Legge di linee guida e Basi - 1996 ha portato molti cambiamenti rispetto alle leggi precedenti, come ad esempio l'inserimento di educazione della prima infanzia (asili nido e scuole materne) come la prima fase di educazione di basi.

⁷¹ Sottolineiamo che riferirsi all'analfabetismo del contadino si intende dal punto di vista dell'alfabetizzazione convenzionale. Nonostante ciò, spesse volte, pur non leggendo la pagina scritta, gli individui dell'ambito contadino, leggono il mondo." Leggere il mondo precede la lettura scritta". Cf. (Freire, 1994, 11).

⁷² Le prime Scuole-famiglia rurali, tuttavia, non nacquero in Brasile, ma in Europa. Negli anni Trenta, in Francia, lo Stato e la Chiesa si disinteressavano delle difficili condizioni di vita della realtà rurale: i figli dei contadini erano spesso, costretti ad abbandonare gli studi perché le famiglie avevano bisogno del loro aiuto nei campi e allo stesso tempo, non erano economicamente in grado di mantenerli in città. Questa situazione sociale, economica, politica ed educativa, creava nuove sfide per le famiglie rurali francesi, per i sindacati e le cooperative socialmente orientate. L'Italia fu il secondo Paese, dopo la Francia, in cui furono realizzate delle scuole-famiglia, alla fine degli anni Cinquanta, da dove poi, si diffusero, alla fine degli anni Sessanta, in alcuni Paesi dell'America Latina.

nella loro specificità, stimolano le famiglie e le comunità a impegnarsi nell'educazione dei ragazzi, a incentivare lo spirito comunitario (lo stesso periodo di permanenza a scuola è un esercizio di convivenza comunitaria) e fa loro comprendere l'importanza di una formazione costante, sostenendo che il migliore apprendimento avviene nel corso della vita e che la scuola deve essere vista come qualcosa che appartiene alla vita stessa.

La denominazione "pedagogia dell'alternanza" è dovuta al fatto che gli alunni alternano i luoghi di apprendimento: un periodo a scuola, sotto forma d'internato, dove completano l'educazione formale integrale; un periodo a casa, con le attività teoriche e pratiche, in cui i professori dell'equipe itinerante visitano gli educandi e le loro famiglie. Ciò viene attuato per ridurre le assenze ingiustificate degli alunni, provenienti dalle zone rurali. È la stessa vita in campagna a insegnare. Questo che è il precetto basilare della Pedagogia della alternanza, riflette pienamente le convinzioni di Freire che afferma, ad esempio:

Non si studia più per lavorare, né si lavora per studiare; si studia lavorando. Si realizza così in concreto questa unità tra pratica e teoria. Ma, ripeto, ciò che viene superato da questa unità tra pratica e teoria, non è lo studio in quanto riflessione critica (teoria) sulla pratica realizzata o da realizzarsi, ma la separazione dei due momenti. L'unità tra pratica e

teoria porta così all'unità della scuola, di qualunque livello, in quanto contesto teorico e attività produttiva, in quanto dimensione unitaria del contenuto concreto (Freire, 1979, 39).

Tra l'altro, come concepire una scuola rurale, senza delle attività agricole? Una scuola, infatti, per potersi definire "rurale", deve partire dalle esperienze dei suoi soggetti. Deve favorire il dialogo tra i soggetti rurali e l'ambiente in cui vivono, perché l'istruzione svolge il suo compito solo a partire dal rapporto degli individui con l'ambiente. Infatti, è negli scambi con l'ambiente, in un processo di adattamento, che il soggetto va assimilando, incorporando e realizzando le proprie concezioni mentali, ossia, è nell'interazione con l'ambiente, del quale fa parte, che l'educando si equilibra e si realizza. Il soggetto può agire solo come centro di un processo, se con lui vengono presi in considerazione i suoi interessi. Per gli educandi rurali, quello che suscita la loro attenzione è la terra e i modi per sfruttarla. Questa possibilità di esistenza di una scuola rurale, vera, diventa più vitale e diventa più forte con il modello pedagogico dell'alternanza, che si realizza a Jaguaquara.

L'educazione a Jaguaquara: contesto ed esperienza

La piccola città di Jaguaquara⁷³, 51.019 abitanti, è un comune situato nella valle Jiquiriçal, localizzata nella micro-regione Jequie, nel sud-ovest dello stato di Bahia, distante 320

⁷³ Jaguaquara" è una parola Tupi significa "focci di Oz" per la giunzione dei termini e jaguara Kuara. La città di Jaguaquara spicca nel contesto della produzione agricola e orticola, principalmente di pomodori, patate e carote. Essa è caratterizzata da un clima secco di tipo sub-umido: freddo in inverno e caldo e secco in estate, la temperatura media annua è di 21,5 ° C, e le precipitazioni 601,000 millimetri.

chilometri dalla capitale dello stato, Salvador, e 1752 km di Brasilia. La scuola rurale che vi è sorta, con la sua innovativa metodologia, che si applica spaziando dall'aula scolastica, alla biblioteca, alle attività di agricoltura e di botanica, ha dato la possibilità a Paulo Freire, non soltanto di veder realizzato il suo sogno: "Io non voglio essere seguito voglio essere reinventato" ma ha anche permesso ai cittadini di Jaguaquara di attuare una nuova esperienza educativa e sociale.

Le istituzioni educative a Jaguaquara, fino ad allora, non attiravano i contadini. Occorreva quindi, una scuola che garantisse uno spazio per la costruzione del sapere, a partire dal quotidiano, in modo ludico e piacevole. In questo caso, forse gli alunni non avrebbero smesso di frequentarle. Sono stati tanti i fattori che hanno contribuito al fenomeno della dispersione scolastica in quella zona. Il primo fra tutti è la lunga distanza tra le loro abitazioni e la scuola stessa. Il secondo fattore, che può spiegare l'abbandono precoce della scuola da parte degli studenti, è che tali scuole non offrivano un curriculum orientato verso la realtà delle campagne, nemmeno se sollecitati da ordinanze legali e piani governativi. La distanza tra la proposta della scuola formale, impiantata nelle campagne e le reali necessità di chi ne avrebbe dovuto beneficiare, costituiva un vero problema. Tanto le differenze di comportamento, quanto la diversità di mentalità, dovrebbero essere il punto di partenza della proposta

curriculare. Come terzo fattore della dispersione scolastica a Jaguaquara, si presentava il fenomeno dei continui spostamenti di abitazione delle famiglie, che si trasferivano molto frequentemente, perché i genitori spesso licenziati dai proprietari terrieri, provavano a cercare lavoro in altre fazendas; oppure, andavano alla ricerca di "cose migliori", cioè di posti di lavoro nelle grandi città, cosa che, molto spesso, si rivelava frustrante⁷⁴. Infine, questi tre fattori di dispersione scolastica, nelle scuole rurali portano all'abbandono degli studi.

La scuola rurale di Jaguaquara chiamata *Escola Estadual Rural Taylor-Egídio* (ERTE) è stata istituita nel marzo 2001, si presenta come risposta concreta a questi problemi. Il progetto ha vinto nel 2007, dal Ministero della Pubblica Istruzione, il premio di Scuola Freiriana in Brasile. Il contesto educativo di tale scuola rurale è la campagna e quindi, l'importanza dei contesti sociali e culturali, per l'apprendimento è essenziale. La realtà della vita dello studente a Jaguaquara punta a essere al centro della pratica educativa. Quando gli educandi lasciano le loro case e vanno a scuola, hanno bisogno di andare o tornare con la consapevolezza che stanno continuando a ordire la trama della loro vita. È fondamentale per loro che la scuola non sia un taglio, ma una pausa nel loro vissuto quotidiano. Sonilda Sampaio, direttrice di tale scuola, in un'intervista, esordisce con quest'affermazione:

⁷⁴Infatti, in tutto il Brasile è noto il fenomeno dell'esodo rurale in nome dell'utopia di una vita migliore nelle città. Inoltre, i proprietari di terreni rurali, i fazendeiros preferiscono lavoratori a giornata, i famosimanovais, (coloro che ricevono i compiti ed il guadagno per un lavoro specifico e che svolgono un lavoro a tempo determinato), senza contratti di lavoro, senza dimora propria, per evitare che possano acquisire qualche diritto di proprietà all'interno delle fazendas.

Nel dover inaugurare la scuola abbiamo fatto la proposta agli educatori di studiare Paulo Freire e comprendere la sua proposta di educazione, come prospettiva di umanizzazione, liberazione, *conscientização*, ossia, via verso la piena acquisizione di coscienza e consapevolezza.

Potrebbe essere definita così la pedagogia applicata nella scuola rurale di Jaguaquara: è qualche cosa di molto complesso, ricco e profondo. Essa è una metodologia partecipativa, responsabilizzante, appropriata per le economie caratterizzate da due dimensioni: la dimensione familiare e la dimensione comunitaria. L'ambito privilegiato, in cui è nata e si è sviluppata è l'attività agricola familiare. In questi contesti i figli spesso sono tenuti a collaborare al lavoro agricolo trascurando l'istruzione, e i genitori sono privi di quelle conoscenze tecniche che consentirebbero di ottimizzare il lavoro della terra. Tale pedagogia è un metodo formativo sia per i figli, che per i genitori. I figli sono il volano della conoscenza, coloro che imparano a scuola, rielaborano e riportano a casa. I genitori sono gli ultimi beneficiari della catena del sapere. Le famiglie rurali sono uniche e, come tali, hanno da imparare e hanno da insegnare in una dialettica continua, assumendo una posizione critica e inserendosi nella storia. Un'agenzia educativa rurale che sa di essere partecipe nella costruzione di una nuova realtà, in cui uomini e donne sognano e assumono il protagonismo delle proprie storie, è un'istituzione che dovrebbe proporsi ad apprendere e a insegnare,

interagendo con gli studenti e le loro famiglie.

L'educazione a Jaguaquara, dunque, avviene in un contesto dove si punta alla formazione integrale dell'uomo che si vuole nuovo, cosciente, responsabile, e trasformatore del proprio ambiente; cerca l'utopia di una vita migliore e un nuovo futuro; si spinge verso l'etica cristiana; esige la massima competenza e dedizione dei suoi interlocutori; affermazione di sé che non si apprende al di fuori del proprio ambiente esistenziale. L'impegno, come proposto da Freire è proprio, quello di cambiare e trasformare la realtà, partendo dal contesto esistenziale degli studenti. Si mette l'accento sul dialogo e si sottolinea la necessità di un'organizzazione e la responsabilità di auto-gestione, in modo da rendere permanente il processo educativo di costruzione culturale e di sviluppo della comunità. La pedagogia di Freire, non presenta una ricetta pronta, ma è costante ricerca, la ricerca partecipativa e il contatto personale diretto con il soggetto con il quale si lavora

Le "fonti" raccontano...una speranza per il Brasile

A Jaguaquara, nella *Escola Estadual Rural Taylor-Egídio* (ERTE) si accende una nuova speranza per le scuole rurali in Brasile, avendo come principio basilare quello di educare alla felicità e alla pace, con un atteggiamento positivo di fronte alla vita. È un'educazione che va verso la libertà, la creatività e l'accettazione delle differenze. In questo senso il curriculum scolastico nella scuola di Jaguaquara è

differenziato, così come pure l'atteggiamento degli insegnanti che si documentano costantemente mediante i corsi di formazione e gli aggiornamenti sistematici. Ce ne parla l'attuale direttrice della scuola di Jaguaquara, Sonilda Sampaio⁷⁵ descrivendo l'organizzazione del loro lavoro:

Noi lavoriamo con 600 bambini, divisi in tre gruppi da 200. Così, mentre abbiamo 200 bambini immersi in un'educazione formale, ne abbiamo altri 400 in famiglia, dove vengono visitati dall'equipe itinerante. In campagna, gli insegnanti dell'equipe itinerante correggono i compiti, danno orientamenti sulle questioni dell'agricoltura che già affrontate durante le lezioni qui, concetti che vengono rinforzati a casa, dove gli alunni insegnano ai loro genitori. L'equipe poi itinerante fa una valutazione sul risultato di questo lavoro, in cui la scuola insegna all'alunno a mettere in pratica ciò che apprende all'interno della propria famiglia⁷⁶.

Questo metodo rende possibile una preziosa interazione tra scuola e famiglia, portando al conseguimento di buoni risultati nel percorso educativo. Un educatore itinerante afferma:

Spesse volte, sono proprio i genitori a togliere ai figli il tempo di fare i compiti, perché devono

lavorare con loro in campagna, per aiutare e poter portare da mangiare a casa. Infatti, ci sono genitori che affermano che nei due mesi, in cui i figli sono a casa, non c'è stato tempo per loro di fare i compiti.

In questa interazione tra scuola e contesto sociale, un grande aiuto si trova nel metodo di Freire, come ci racconta un'altra educatrice dell'ERTE, Sandra De Souza, che vi ha trovato sostegno per affrontare le difficoltà nella pratica educativa:

Noi ce l'abbiamo messa tutta perché era davvero difficile per noi educatori riuscire a prendere dentro un alunno che arrivava dalla campagna e che rimaneva due mesi a casa e solo un mese qui da noi. Allora, abbiamo capito che per riuscirci la prima cosa da fare era fare era immergerci nelle letture di nuove metodologie. La base per noi è stato Paulo Freire, per il fatto che proponeva una teoria più vicina a noi⁷⁷.

Durante l'internato nella scuola rurale, agli alunni vengono insegnati, anche i rudimenti di una vita in comunità, come ad es., tenere pulita la propria stanza, partecipare ai turni per apparecchiare ecc... Li si aiuta anche a gestire e organizzare il tempo libero. Abituarsi a tutto ciò, per questi studenti non è facile, significa lasciare la propria famiglia, le proprie abitudini, per affrontare un nuovo ambiente, come quello,

⁷⁵ La prof.essa Sonilda Sampaio ha discusso la tesi di Master sulla pedagogia dell'alternanza che viene praticata dall'ERTE l'8 giugno del 2005, in UCSAL (*Universidade Católica da Bahia*).

⁷⁶ Trascritto e tradotto dal video documentario di Toni Venturi in occasione della morte di Paulo Freire, prodotto dalla TV PUC "PAULO FREIRE CONTEMPORANEO". https://www.youtube.com/watch?v=A02WaJH_Chk

⁷⁷ *Ivi*, 10:46'-12:56".

dove le abitudini e i ritmi sono totalmente diversi. Un'altra educatrice, Nalva Gomes descrive il loro primo impatto con la scuola:

Spesse volte questi bambini che arrivano da noi, in un primo momento, hanno comportamenti molto aggressivi, e quindi a tanti di loro non ci era possibile nemmeno avvicinarsi, perché subito si mettevano in un atteggiamento di difesa. Oggi, noi vediamo vere e proprie trasformazioni nella vita di questi bambini. Notiamo che, col passare del tempo cambiano atteggiamento, mostrando anche affetto nei nostri confronti, infatti, quando ci vedono seduti, si avvicinano a noi e si siedono in grembo⁷⁸.

Ma ciò che viene appreso dagli alunni, non si ferma nell'ambito dell'aula scolastica, ma arriva alle famiglie di origine, dando un apporto qualitativo al loro stile di vita, come testimonia l'educatore Marlon Mascarenha:

Nel fare ritorno nelle loro famiglie, gli alunni portano a casa alcuni semi come carote rape-rosse e ortaggi, che loro hanno imparato a coltivare a scuola, con l'obiettivo di trasmettere ai genitori le conoscenze acquisite o rinforzare le conoscenze che già possedevano⁷⁹.

Ciò viene confermato dagli stessi genitori degli alunni. La mamma di Nilza Silva afferma:

Quando ritornano a casa, dopo l'internato a scuola, I nostri figli ci

insegnano tante cose. Portano i semi delle piante, e poi ci fanno vedere come i professori hanno insegnato loro a seminare. Ma noi diciamo: "Guarda che invece qui noi coltiviamo diversamente, noi seminiamo tutta la terra..." E loro ci rispondono: "Guarda mamma che non è così, i professori ci hanno insegnato un modo più efficace....⁸⁰.

Il contributo di questi alunni alle famiglie è davvero grande, alcuni di loro contribuiscono a migliorare la situazione economica, cercando di vendere i prodotti della loro campagna. Ce ne parla un'altra insegnante, Sandra de Souza:

Alcuni di loro addirittura, iniziano a vendere il frutto del loro lavoro e poi quando ci ritrovano ci raccontano con gioia che hanno guadagnato un po' di soldini. Infatti, loro tornando a casa piantano prezzemolo, lattughe, ecc... poi vendono tutto questo al mercato e ne ricavano un piccolo guadagno. Poi insegnano anche ai genitori le tecniche imparate dai professori a scuola.

Il tentativo della scuola è quello di impartire una educazione globale, che apra nuove prospettive per il futuro di questi alunni. Leticia Dos Santos, una delle educatrici, ce ne parla:

Nel periodo in gli educandi si trovano a vivere qui, noi cerchiamo di lavorare partendo da tutto ciò che è proprio del loro quotidiano, ma allo stesso tempo non ci soffermiamo solo su questo,

⁷⁸Ivi.14:44'-16:50'

⁷⁹ Ivi . 22:20-25:16'

⁸⁰ Ivi.

ma cercando di arricchire le loro conoscenze ed inserendo nei programmi formativi, anche l'uso d'internet, l'informatica, laboratori artistici e teatrali, perché possano trasformare la loro vita, aprendosi anche a delle possibilità nuove per il futuro.

Quindi il metodo educativo utilizzato nell'ERTE non mira soltanto all'alfabetizzazione, ma coinvolge gli studenti nelle loro relazioni con il mondo e con gli altri, formandoli come soggetti che con il loro lavoro, trasformano e creano il loro mondo (Freire, 1981, 20).

Conclusioni

Giunta al termine del mio cammino mi pare opportuno evidenziare i risultati del mio lavoro, rispondendo alla domanda: Perché educare al dialogo? Perché avviare programmi di inclusione della popolazione nella realtà educativa scolastica?

Ho cercato le risposte nella pedagogia di Freire, una pedagogia rivoluzionaria, fondata sull'amore, che ha aperto la via ad un sogno collettivo teorico e pratico: un mondo senza più né oppressori, né oppressi, un mondo più bello e più giusto.

Come abbiamo potuto constatare in questa tesi, una educazione dialogica, basata sui concetti olistici di sviluppo umano, si è rivelata in Brasile, come un nuovo paradigma di lavoro educativo valido ed efficiente, capace di affrontare i problemi legati alla violenza e ai conflitti nei più diversi contesti.

Il progetto di educazione di Paulo Freire, sviluppato nella città di Jaguaquara, in Brasile ed oggetto di

studio di questa tesi, costituisce un esempio di applicazione pratica di questo nuovo modello educativo e si è dimostrato capace di coinvolgere tutto il contesto sociale dell'educando, con i suoi diversi e vari programmi, che puntavano su obiettivi e strategie di applicazione specifici in ambito educativo e sociale. Questo progetto educativo ha dimostrato, nella sua applicazione pratica, di essere in grado di risvegliare nei cittadini dei sentimenti nuovi, un nuovo senso del mondo e dell'uomo, di alleggerire le necessità economiche, psicologiche e culturali, di suscitare l'autostima, la serenità, la tolleranza, la speranza e la consapevolezza che la realtà può essere differente. Il metodo pedagogico di Freire, applicato nell'ERTE a Jaguaquara, ha permesso agli studenti di essere gli agenti in prima persona del loro sviluppo e si è rivelato come un percorso ricco di potenzialità.

Ovviamente, questo lavoro non ha la pretesa di essere il resoconto esaustivo di tutte le esperienze fatte nell'ambito della pedagogia dialogica, come pure le esperienze citate, non ne esauriscono i vasti orizzonti. Abbiamo, tuttavia, verificato che il metodo proposto da Freire e messo in pratica tuttora, in diversi punti del mondo attraverso, programmi, corsi, movimenti e campagne di promozione dell'educazione è di notevole valore ed universalmente apprezzato.

Le esperienze realizzate a Jaguaquara hanno dimostrato che l'attualità del pensiero di Paulo Freire è innegabile e che non è vietato sognare, avere speranza e, con l'incremento di progetti come questo nei più diversi ambiti, la vita

scolastica può contribuire ad un processo di cambiamento globale, promuovendo una cultura nuova, che sia un forte indizio della possibilità di realizzare un mondo migliore. Il futuro esige, una nuova cultura costruita sulle basi dell'educare al diverso, una cultura capace di insegnare agli uomini ad agire e a vivere con giustizia e di renderli individui "pienamente umani", liberi. Abbiamo potuto notare che la scuola, pur non essendo l'unico luogo, in cui l'educazione si realizza, è considerata nella società un punto di riferimento privilegiato e centrale dell'azione educativa, perciò, va dotata delle necessarie risorse materiali, tecniche e soprattutto umane. La convinzione tratta dalla proposta presentata in questo lavoro è che non ci sia apertura

all'altro, senza educazione al dialogo.

Possiamo dire che anche per la scuola rurale in Brasile, la pedagogia di Freire si è rivelata, un ambito della pedagogia inclusiva. E anche la risposta è un esempio di un modello della sua applicazione in un contesto specifico, che tiene conto dei problemi reali del contesto socio-culturali in cui si svolge l'scolarizzazione. La solidarietà si è rivelata, dunque una sfida che apre prospettiva diversa e che può essere sportato in altri contesti educativi.

Il tema, però, continua ad essere aperto, con la speranza che nuovi studi si focalizzino su Paulo Freire, vero filosofo dell'educazione ed approfondiscano la sua metodologia, che sono la base per la pratica educativa sia in Brasile, che nel più vasto ambito pedagogico internazionale.

Bibliografia

- Abraão, José Carlos. *O Educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural*. Mato Grosso do Sul: , 1989.
- Betto, Paulo Freire e Frei. *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática, 1985.
- Calvò, Pedro Puig. *Centros familiares de formação em alternância. Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento*. Salvado: UNEFAB, 1999.
- Cannabrava, Paulo. *Militarismo e imperialismo in Brasile*. Milano: Jaca Book, 1969.
- Castro, J. De. *Una zona esplosiva: il Nordeste del Brasile : [un punto chiave della "geografia della fame"]*. Torino: Einaudi, 1978.
- E.Becchi. *Storia dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1987.
- Faundez, Paulo Freire e Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- Finazzi, E. *La cultura cannibale*. Roma: Meltemi, 1999.
- Freire, Paulo. *Ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- . *Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- . *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1994.
- . *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- . *Conscientização*. São Paulo: Centauro, 2001.

- . *Conscientização: teoria e prática da libertação 1979*. São Paulo: Cortez, 1979.
- . *Educação como prática de liberdade*. 8ª. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- . *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- . *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.
- . *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Freyre, G. *Padroni e schiavi: la formazione della famiglia brasiliana in regime di economia patriarcale*. Torino: Einaudi, 1974.
- Furtado, C. *La formazione economica del Brasile. Un modello di storia economica*. Torino: Giulio Einaudi, 1970.
- Gadotti, Moaci. *iPedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1989.
- Giacone, A. *Trentacinque anni fra le tribù del Rio Uaupés (Amazzonia-Brasile)*. LAS, 1976.
- Hemming, J. *Storia della conquista del Brasile. Alla ricerca dell'"oro rosso": gli indios brasiliani*. Milano: Rizzoli, 1982.
- Hollanda, Buarque De. *Radici del Brasile*. Firenze: Giunti, 2000.
- Iori, V. *Chiesa, struttura politica e lotte sociali in Brasile*. Milano: Jaca Book, 1972.
- Jacobbini, R. *Teatro in Brasile*. Bologna: Cappelli, 1961.
- Lingua, P. *La storia del Brasile: 1500-2000*. Genova: ECIG, 2000.
- Lope, V. De. *Il nuovo mondo scoperto da Cristoforo Colombo*. Torino: Einaudi, 1992.
- Magalhães, C. De. *O selvagem*. Rio de Janeiro, 1935.
- McAlister, L. *Dalla scoperta alla conquista: Spagna e Portogallo nel Nuovo Mondo 1492-1700*. Bologna: Mulino, 2005.
- Monachesi, G. *Piccola Storia del Popolo Brasiliano*. Milano: A Vallardi, 1913.
- Passos, V. Lima. *A pratica pedagogica do professor de didattica*. Campinas: Papyrus, 1989.
- Paulo Freire, Frei Betto. *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática, 1985.
- Pietrobelli, C. *L'economia del Brasile*. Roma: Carocci, 2007.
- Ribeiro, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- Sergio, Buarque De Holanda. *Radici del Brasile*. Firenze: Giunti, 2000.
- Telleri, A cura di Fausto. *Il metodo Paulo Freire*. Bologna: Club, 2000.
- Telleri, Fausto. *Il Metodo Paulo Freire – Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*. Bologna: Clueb, 2002.
- Vasconcelos, S. De. *Chonica da Companhia de Jesus do Estado do Brasil*. Rio De Janeiro: Tipografia de Joao Inhacio da Silva, 1864.
- Vittoria, Paolo. *Narrando Paulo Freire*. Sassari: Carlo Delfino, 2008.
- Volpicelli, Dir da L. *La pedagogia, Vol IV, la scuola nel mondo*. Milano: Vallardi, 1970.

Le relazioni educative: cerchi in quadrature aperte

Rosa Sorrentino

Docente di Religione Cattolica, Scuola Pubblica Italiana

Senza essere un codice di norme (politiche, sociali, economiche) il Vangelo suggerisce a quanti si accostano ad esso e si impegnano a viverlo una propria politica, una propria sociologia, una propria economia ed anche una propria pedagogia. Propone idee chiare, pure, immediate spendibili in campo educativo, proponibili a tutti indipendentemente dai propri riferimenti religiosi e culturali, anche se, o forse proprio perché, i valori correnti della società ne risultano sovvertiti: comandare significa servire, i primi diventano gli ultimi, a chi dà uno schiaffo si porge l'altra guancia, il nemico viene perdonato e gli ultimi prediletti. Pertanto, il Vangelo ha una sua logica sempre attuale col suo messaggio controcorrente.

Cresciuta in una famiglia cattolica, napoletana, sensibile al dialogo interreligioso e all'ecumenismo, e con persone di convinzioni diverse proposto dal Movimento dei Focolari¹, fondato da Chiara Lubich²; e al tempo stesso consapevole che testimoniare il Vangelo non è facile, ho compreso attraverso la vita e le opere di Igino Giordani³ e della Lubich stessa chi sia il cristiano impegnato, chi sia il laico proposto dal Concilio Vaticano II.

1 La pedagogia di comunione che nasce dal pensiero e dalla vita di Chiara Lubich e di Movimento dei Focolari è per me fonte di ispirazione per vivere relazioni educative inclusive e come insegnante di religione ho portato avanti un Progetto di Dialogo Interreligioso nella scuola.

2 Silvia Lubich detta Chiara, nata a Trento nel 1920, si è spenta a Rocca di Papa il 14 marzo 2008. Grande figura

carismatica dei nostri tempi, nota per la sua infaticabile azione in favore dell'unità e della pace. Lo spirito del Movimento dei Focolari da lei fondato si è diffuso in tutto il mondo, anche tra membri di Chiese cristiane, fedeli di altre religioni e persone di altre convinzioni. Le sue opere contano 58 titoli pubblicati, con oltre 220 edizioni e ristampe e traduzioni in più di venti lingue.

3 Igino Giordani, nato a Tivoli nel 1984, si è spento a Rocca di Papa il 18 aprile 1980. «Personalità complessa e dall'ingegno vasto e multiforme (...) figura tra le più rilevanti del moderno pensiero cristiano a livello internazionale, apologista, patrologo di grande valore, agiografo, ecumenista, saggista...». Così lo definisce il periodico "Città Nuova", che egli ha diretto fin dal 1959, in un numero speciale a lui dedicato. Sulla sua figura, sul suo pensiero e sulla sua opera si moltiplicano studi e ricerche che ne mostrano sempre meglio la costante attualità.

4 Nel 2000 terminato un corso per "Formatori in tecniche del cartone animato" finanziato dalla Comunità europea ho avuta la possibilità di lavorare a fianco della professoressa Lina Mazzaperlini, Fondatrice del CER (Centro Educativo e Riabilitativo per bambini con problemi di dislessia e disgrafia) di Reggio Emilia; successivamente dal 2000 al 2003, ho potuto confrontarmi con Don Vittorio Chiari, Salesiano e uomo di grande cultura, al quale sono stata sempre accomunata da una forte passione educativa. In questi anni ho avute ulteriori esperienze in ambito educativo,

ciascuna delle quali, unita ad un'esperienza di volontariato fatta con i "Giovani per un mondo unito" di Napoli in un quartiere a rischio di Napoli (Rione Traiano), ha suscitato in me domande specifiche:

1. Lavorare in un centro di emergenza con persone a forte rischio di criminalità, mi ha fatto interrogare su come proporre e far comprendere la validità di certi valori quali: la dignità dell'uomo, la fratellanza, la solidarietà, la giustizia ed il bene comune.

2. Seguire nel doposcuola minori con handicap, sia relazionali che fisici, mi ha portata a chiedermi, che modello di "uomo/donna" proporre ad essi, e come aiutarli a convivere col dolore quotidiano.

In questo articolo si fa riferimento a diversi pensatori del '900, in cui mi sono imbattuta sia nella stesura della tesi in Filosofia che di quella in Scienze Religiose⁴, in particolare, parlando di

3. Insegnare religione anche nelle scuole dell'infanzia mi ha indotta a chiedermi su come arrivare, in modo efficace al cuore dei giovani allievi, cercando insieme ad essi un linguaggio idoneo alla loro età.

5 Cfr. J. Maritain, *L'educazione al bivio*, p. 13.

J. Maritain nasce a Parigi in una famiglia protestante, il padre Paul Maritain è avvocato, la madre Geneviève Favre è la figlia del politico Jules Favre. Frequenta il liceo Henri-IV e studia poi chimica, biologia e fisica alla Sorbona, dove conosce Raïssa Oumançoff, immigrata russa di origine ebraica, che sposerà nel 1904 e che lo seguirà appassionatamente nella sua ricerca della verità.

Autore di più di 60 opere, è generalmente considerato come uno dei massimi esponenti del neotomismo nei primi decenni del XX secolo e uno

tra i più grandi pensatori cattolici del secolo. Fu anche il filosofo che più di ogni altro avvicinò gli intellettuali cattolici alla democrazia allontanandoli da posizioni più tradizionaliste. Papa Paolo VI lo considerò il proprio ispiratore. A conferma di ciò, alla chiusura del Concilio Vaticano II fu a Maritain, quale rappresentante degli intellettuali, che Paolo VI consegnò simbolicamente il proprio messaggio agli uomini di scienza e del pensiero.

6 Cfr. L. Giussani *Il rischio educativo*, pp. 123-124, mentre precedentemente a p. 107 scrive: "Il dialogo è la proposta all'altro di quello che io vedo e attenzione a quello che l'altro vive, per una stima della sua umanità e per un amore a lui che non implica affatto un dubbio di me, che non implica affatto il compromesso in ciò che io sono. E' questa l'apertura fatta dalla coscienza cristiana, che parte dall'affermata unità dell'umana natura – origini, valori, destino – al di là di ogni ideologia, e che proclama come legge dei rapporti l'affermazione della persona, e quindi innanzitutto della sua libertà. (...) Un'educazione che accetti con vigilanza il rischio della libertà dell'adolescente è reale sorgente di fedeltà e di devozione cosciente all'ipotesi proposta e a chi propone. La figura del maestro, proprio per questa descrizione e rispetto, si ritira dietro la figura dominatrice della Verità Unica cui si ispira, il suo insegnamento e la sua direttiva diventano dono di testimonianza e, proprio per questo, si iscrive nella memoria del discepolo con una simpatia acuta e sincera, indipendentemente dalle sue stesse doti".

L. Giussani nato a Desio nel 1922 si è spento a Milano nel 2005. Compie i suoi studi presso la facoltà teologica di Venegono, nella quale insegnerà per alcuni anni, specializzandosi sulla teologia protestante americana e la motivazione razionale dell'adesione alla fede e alla Chiesa. Negli anni Cinquanta lascia l'insegnamento in seminario per quello nelle scuole superiori. Dal 1964 al 1990 insegna introduzione alla Teologia all'Università

Cattolica di Milano. E' autore di numerosi saggi. Dalla metà degli anni Cinquanta dà vita al Movimento Comunione e Liberazione, oggi presente in Italia e in settanta Paesi in tutto il mondo.

In più occasioni Jacques Maritain disse: "*L'educazione è un'arte particolarmente difficile*"⁵ e sottolineava l'importanza di riferire l'educazione ad una concezione ben definita di uomo. Per l'educatore è di vitale importanza avere ben chiaro quale modello di "uomo/donna" voglia proporre all'educando, in più la sua proposta educativa, per essere recepita integralmente, necessita di un'autentica testimonianza. I suoi gesti hanno una valenza maggiore rispetto alle sue parole. Bisogna, per questo che l'educatore cominci ad avere in prima persona una giusta coscienza del proprio valore.

Il dialogo che l'educatore incomincia con l'educando è un rapporto con una persona, che resta per lui un "mistero", anche se coinvolta nel suo destino di uomo; un mistero al quale, aldilà delle apparenze, egli si apre con fiducia, da una parte accogliendo, per amore e con amore, l'appello che l'educando gli rivolge, e dall'altra testimoniando la convinzione che è possibile trovare insieme una risposta alle situazioni problematiche⁶. Giordani scriveva che "*La dignità degli uomini procede dalla loro genealogia divina*"⁷: l'uomo astratto, a sé, non esiste, bensì esiste l'uomo animale sociale, che entra in relazione nella società per una spinta dell'amore⁸.

7 Cfr. I. Giordani, *Il messaggio sociale di Gesù*, p. 151.

8 Cfr. I. Giordani, *La divina avventura*, p. 18.

9 In questo senso si esprime I. Giordani in *Segno di contraddizione*, pp. 16-17.

10 La relazione interpersonale è un elemento costitutivo dell'educazione, è alla base di ogni processo di umanizzazione. La dimensione relazionale, però, non deve diventare sentimentalismo, per questo è

importante una progettualità autentica, che unisca alla ricchezza degli obiettivi, delle adeguate strategie. Essa deve tenere conto delle quattro dimensioni fondanti la relazione stessa: il rispetto, l'ascolto, il dialogo e la reciprocità.

11 Cfr. I. Giordani, *La divina avventura*, p. 79.

12 Cfr. I. Giordani, *Il messaggio sociale di Gesù. Gli Evangelii*, pp. 369-371. Poiché ama, esce dal proprio sé e si espande, s'integra nella vita degli altri: egli ama, dunque è: "lo amo dunque sono"⁹.

Questo è anche il modello di uomo/donna che si vuole proporre. I mali sociali quali: bullismo, conflitti familiari, sfruttamento dei minori, cominciano quando non si vede più il "fratello evangelico" nel compagno di classe, nell'insegnante, nel minore; quando non si rispetta più la sua dignità, lo spirito e la dignità comuni di figli di Dio.

In tale prospettiva assume un'importanza notevole la scelta del dialogo come espressione d'amore nella relazione educativa¹⁰. La società in cui si vive è sempre più frenetica, afferma, fino ad esaltarla, la comunicazione come informazione globale. Occorre, invece, imparare a rivalutare il dialogo interpersonale, iniziando ad abbattere la griglia mentale, personale, dei pregiudizi. Smantellare una così ben fatta impalcatura non è cosa immediata, ma sicuramente indispensabile, soprattutto in ambito educativo.

L'amore cristiano, vissuto all'interno del dialogo educativo, trasforma la libertà dell'educatore in servizio, cioè in servizio sociale. L'io/educatore, che ama, paradossalmente, pur ponendosi in uno stato di servizio verso il Tu/educando, è libero. L'Amore in atto tra i due soggetti della relazione educativa, fa sì che l'allievo non sia tenuto a distanza, ma amato.

Se nell'allievo si ama Dio, non si guardano solo le sue carenze, i suoi limiti. Lo si "ama alla divina"¹¹ alla maniera di Dio, di Gesù, andando oltre e cogliendo, col Suo aiuto, le sue

potenzialità e la modalità migliore per farle sviluppare e accrescere l'autostima dell'educando.

La socialità generata da questo amore, come Agàpe¹², crea comunione tra i suoi componenti. Ognuno dei soggetti della relazione punta, nel rispetto della propria ed anche altrui diversità, a realizzare un progetto divino che è unico. La personalità, qui, non viene soffocata, perché la cooperazione sociale nella carità è frutto dell'opera spontanea di entrambi i soggetti, che si muovono all'interno della relazione con libero arbitrio, e allo stesso tempo sono impegnati, attimo per attimo, nel rapportarsi tra loro, secondo il modello trinitario¹³.

13 Cfr. I. Giordani, *Il fratello*, p.68.

14 Questo lo spirito del Progetto sul Dialogo Interreligioso declinato nei vari ordini di scuola, successivamente sviluppato.

15 Si veda a riguardo di I. Giordani sia *La divina avventura*, p. 22 e sia *Il fratello* pp. 76-77.

Personalità e socialità coesistono e si armonizzano integrandosi proprio ad immagine e somiglianza della società divina che è la Trinità, dove ogni persona, perché è amata si distingue, e contemporaneamente perché ama si unifica.

Questa visione trinitaria della società ha una potenzialità enorme di cambiamento¹⁴, perché:

1. Umanizza il contesto.
2. Mette in rete tutti i componenti della relazione educativa.
3. Sollecita una partecipazione diffusa ed una cittadinanza attiva, attraverso relazione che responsabilizzano tutti.

Giordani a tal riguardo spiega che amare così è "funzione teandrica", per cui si può dire che l'educatore e l'educando passano, attraverso la dinamica della carità, dall'umano al divino.

Amare così porta a capire l'altro che mi sta innanzi senza giudicarlo. L'educatore che ama comprende, e cioè prende in sé ed include nella propria vita l'educando amato. Non è facile amare così, "amare alla divina" e quando capita che, a causa della rabbia, della fatica la carità venga negata, l'educatore ha una sola possibilità: ricostruirla, ricominciando per primo ad amare. Il "non amore" si annulla con l'amore¹⁵.

Da quanto detto, si comprende l'importanza della promozione di una comunità educante al cui interno le relazioni siano costruite il più possibile nell'ottica trinitaria. La comunità intera, in questo lavoro pedagogico, va stimolata attraverso diverse modalità un po' riprendendo un proverbio africano a me tanto caro "Per educare un bambino ci vuole un intero villaggio":

1. Con l'umanizzazione del contesto i soggetti in atto nelle relazioni, gli attori delle diverse agenzie educative sono pienamente uomini e donne.
2. Con la costruzione del tessuto sociale si mettono in rete tutti i possibili componenti della relazione educativa: servizi sociali, scuola, nucleo familiare, amici, Associazioni di Volontariato, Enti Pubblici, Comunità religiose del territorio, Gruppi Sportivi, etc.
2. Con la sollecitazione di una partecipazione diffusa si dà vita ad cittadinanza attiva, attraverso azioni che responsabilizzano tutti.

ATTUALIZZAZIONE

La scelta di guardare al mondo dell'educazione da una prospettiva interculturale ed interreligiosa è legata proprio all'esigenza di dare risposte in questo ambito ai cambiamenti in corso nella nostra società.

La proposta e la conduzione in questi anni, in tutti gli ordini di scuole dove ero e sono impegnata come docente RC, del Progetto sul Dialogo Interreligioso è stata una scelta quasi naturale, dettata

dalle circostanze, avendo alunni appartenenti a diverse religioni. Un progetto che ha visti coinvolti sia gli Istituti Comprensivi di riferimento che le colleghe, sia le famiglie degli alunni che le Associazioni di Volontariato presenti sul territorio, ed il Forum Interreligioso di Parma.

Nelle Scuole dell'Infanzia al Progetto si è data un'impostazione triennale, nella Scuola Primaria si è distinto il percorso del biennio (prima e seconda), collegandolo al percorso condotto in parallelo all'Infanzia, dal triennio (terza, quarta e quinta).

I plessi dove il numero degli avvalentesi dell'ora di alternativa si è presentato particolarmente rilevante, il Progetto è divenuto programmazione annuale, mentre negli altri lo stesso è divenuto a tempo nell'arco dell'anno scolastico.

Prima di presentare l'elenco dettagliato dei progetti vorrei terminare la riflessione con un estratto di un intervento di Chiara Lubich:

16 Cfr. C. Lubich, *La dottrina spirituale*, p. 118. «*Se tutti (l'educatore, l'educando, la comunità, le Istituzioni, le famiglie) facessero ogni momento presente, solo la volontà di Dio, senza trascurarla e senza strafare, vedrebbero compiersi, sotto i loro occhi, i disegni di Dio su famiglie, popoli, su gruppi religiosi, sul mondo. Assisterebbero allo spiegarsi dei misteri della Provvidenza sulla terra e le loro bocca parlerebbe Sapienza*».

Progetto per la scuola dell'Infanzia ed il biennio della Primaria:

“VIAGGIANDO TRA LE EMOZIONI CON GIBI’ E DOPPIAW” - L’insegnamento della religione in prospettiva interculturale.

OBIETTIVI (Rispondenti alle esigenze rilevate):

Aiutare gli alunni a pensare bene e fare bene,

Aiutare gli alunni ad esprimersi, a fare esperienza e a riflettere,

Aiutare gli alunni a condividere valori positivi comuni,

Aiutare gli alunni a scoprire il loro spazio interiore,

Evidenziare la Comunità Educante: il gruppo classe, le famiglie, i gruppi associativi, i gruppi religiosi d'appartenenza.

BREVE DESCRIZIONE DEL PROGETTO

FASE 1: “L’ACCOGLIENZA”

Attraverso i personaggi di Gibi e DoppiaW, l'uso de “Il dado della pace e dell'amicizia”, la visione delle loro vignette, dei loro cartoons, l'utilizzo di storie di amicizia, l'ascolto di canzoni, rime e filastrocche sull'amicizia, **gli alunni vengono aiutati a:**

- o Decodificare i propri sentimenti ed idee,
- o Decodificare i sentimenti e le idee degli altri,
- o Comprendere il contesto per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi,
- o Effettuare il decentramento affettivo (assunzione del vissuto dell'altro),
- o Effettuare il decentramento cognitivo (ricerca di altri punti di vista),
- o Ricercare alternative e soluzioni nuove,
- o Vivere 'la Regola d'oro': "Fa agli altri quello che vorresti fatto a te".

FASE 2: “IL SE' E L'ALTRO”:

Gli alunni, con il supporto dei personaggi di Gibi e DoppiaW, sono stati educati:

- o All'accettazione del “diverso” e alla costruzione del contesto multiculturale della propria sezione (Infanzia) e della propria classe (Primaria),
- o Alla conoscenza dei Paesi di provenienza dei compagni: ambiente naturale, clima, costumi e tradizioni, cibi, giorni festivi e Festività, la vita dei

bambini, giochi, fiabe, musica e danze locali.

FASE 3: "LABORATORI":

In questa fase sono state coinvolte sia le famiglie dei bambini, sia il personale scolastico del Plesso, sia docenti esperti del Metodo Pro-sociale (sviluppo dell'altruismo, empatia, reciprocità, equità, condivisione e comportamenti diretti a beneficiare gli altri).

I laboratori sono stati articolati in attività di:

- Gioco (giochi con materiale di riciclo, giochi di squadra, giochi tradizionali).
- Fiabe (stesura delle fiabe, loro illustrazione e drammatizzazione).
- Musica e danza (ricerca collettiva di musiche tipiche e messa in scena dei balli).
- Costruzione a casa con coinvolgimento dei genitori de "La scatola dei tesori di famiglia" (disegno del simbolo della religione di appartenenza e della bandiera del paese di provenienza, due ricette tipiche delle festività religiose, la preghiera del pasto, la fiaba preferita dell'alunno/a e dei suoi genitori, la foto della propria nascita e della propria accoglienza all'interno della comunità religiosa di appartenenza).
- Costruzione del dado dell'amicizia e della pace e consegna alle famiglie sulle cui facce era scritto: Voglio bene gli altri, Ascolto l'altro, A voler bene comincio io, Gioco con tutti, Perdono l'altro, Ci vogliamo bene l'un l'altro.

FASE 4: "LA COMUNITA' EDUCANTE: PERSONE IN RETE":

- Presentazione del lavoro svolto sia durante l'orario scolastico, sia durante i laboratori attraverso una presentazione in power-point e a viva voce,

- Documentazione fotografica dei vari momenti del percorso effettuato attraverso dei cartelloni murali,
- Proposta di appuntamenti extra scolastici a breve scadenza.

MODALITA' DI VERIFICA ATTUATE:

Si è verificato che gli alunni sapessero:

Rievocare e narrare racconti di persone di fede speciali,

Descrivere occasioni significative a casa e a scuola,

Affermare il senso di identità personale ed accettare quello degli altri secondo il metodo pro-sociale,

Esprimere le loro idee ed i loro sentimenti riguardo al loro senso di identità,

Ascoltare gli altri secondo il metodo pro-sociale.

Progetto per le classi terza, quarta e quinta della scuola Primaria:

"L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE IN PROSPETTIVA INTERCULTURALE".

OBIETTIVI DEL PROGETTO (rispondenti alle esigenze rilevate nella classe):

Acquisire consapevolezza che l'uomo ha sempre sentito il bisogno di rivolgersi ad un qualcosa di superiore per soddisfare la propria necessità di fede,

Sviluppare un atteggiamento positivo nei confronti di altre persone, riconoscendo ciò che hanno in comune, rispettando il loro diritto di avere idee diverse ed apprezzando la ricchezza della vita in una società con diverse religioni,

Identificare, designare, descrivere e fare un riassunto delle religioni in modo da fornire un quadro coerente di ognuna,

Spiegare similitudini e differenze tra le diverse religioni e all'interno della stessa religione,

Cercare punti in comune sulle feste e tradizioni legate alle religioni e dare un significato alle differenze.

BREVE DESCRIZIONE DEL PROGETTO:

Insieme alla collega dell'ora di alternativa alla religione cattolica¹⁷ abbiamo svolto il progetto dividendolo in due fasi:

17 La figura del Docente dell'ora alternativa alla religione cattolica è prevista nella scuola italiana pubblica nella scuola dell'infanzia, alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado. Alle Superiori gli studenti che non si avvalgono dell'ora dell'IRC hanno quattro opzioni: studio assistito, studio individuale, uscita dalla scuola in quell'ora, ora alternativa.

La prima è stata di narrazione, attraverso la lettura di parabole moderne, racconti brevi con una morale. Esse hanno portato gli allievi a riflettere, in modo leggero, sui valori etici che accomunano il genere umano.

La seconda, con il benestare delle famiglie degli alunni, del Forum Interreligioso, della Diocesi di Parma e del Collegio dell'Istituto Comprensivo di appartenenza, ha previsto la trattazione di temi legati alla conoscenza delle varie religioni. Il percorso è stato interdisciplinare coinvolgendo altre materie.

DOCUMENTAZIONE E MATERIALE PRODOTTO NELL'AMBITO DEL PROGETTO:

Il lavoro di ricerca è partito dalla preistoria e dal punto di vista storico è arrivato alla nascita delle varie civiltà.

Il materiale prodotto è stato raccolto e catalogato in parte nei quaderni, in parte su cartelloni murali.

MODALITA' DI VERIFICA ATTUATE IN CLASSE CON GLI STUDENTI:

Si è verificato che quanto detto abbia importanza per loro e per gli altri,

Si è verificato che sappiano rievocare e narrare racconti di persone di fede speciali,

Si è verificato che sappiano descrivere momenti significativi, avvenuti a casa e a scuola, capaci di affermare il senso di identità personale,

Si è verificato che gli alunni siano consapevoli del valore delle religioni e del fatto che esse stesse siano in grado di valorizzare e rendere speciale ogni uomo,

Si è verificato che gli alunni sappiano esprimere idee e sentimenti relativi al loro senso di identità e all'ascolto reciproco.

Progetto per le classi della scuola Secondaria di Primo e Secondo grado:

"RELIGIONI E CULTURE DEL MONDO A TAVOLA" - L'insegnamento della religione in prospettiva interculturale:

NUCLEI TEMATICI:

I bisogni primari dell'uomo e la nascita delle religioni

Le religioni di ieri e di oggi e i loro punti in comune

Presentazioni di testimoni autentici su cui riflettere

I simboli religiosi ed i luoghi di culto delle diverse religioni

Le norme alimentari delle religioni

Il pane – cenni storici/geografici e norme alimentari religiose

L'olio – cenni storici/geografici e norme alimentari religiose

Il vino – cenni storici/geografici e norme alimentari religiose

Il riso – cenni storici/geografici e norme alimentari religiose

La carne ed il pesce/geografici – cenni storici e norme alimentari religiose

Le principali feste delle religioni presenti sul territorio ed il menù delle feste.

Proposta di un menù interreligioso.

OBIETTIVI DEL PROGETTO (Rispondenti alle esigenze rilevate nelle classi):

Acquisire la consapevolezza che l'uomo ha sempre sentito il bisogno di rivolgersi ad un qualcosa di superiore per soddisfare la propria necessità di fede;

Sviluppare un atteggiamento positivo nei confronti di altre persone, riconoscendo ciò che hanno in comune, rispettando il loro diritto di avere idee diverse ed apprezzando la ricchezza della vita in una società con diverse religioni;

Identificare, descrivere e fare un riassunto delle religioni in modo da fornire un quadro coerente di ognuna;

Spiegare similitudini e differenze tra le diverse religioni e all'interno di una stessa religione;

Cercare punti di in comune sulle feste e tradizioni legate alle religioni e dare un significato alle differenze.

ATTIVITA' REALIZZATE:

- Partecipazione di una classe delle superiori alla Colletta alimentare il 28 novembre 2015,

- Momento finale di confronto, sulle tematiche affrontate, dei ragazzi delle medie e delle Superiori con i membri di Forum interreligioso di Parma, il Comune, i referenti delle comunità religiose ed alcune associazioni di volontariato presenti sul territorio.

- Partita di cacio interreligiosa "Religioni per la pace" proposta dai giovani mussulmani di Parma all'indomani dei fatti di Parigi, che ha viste coinvolte sia le classi della scuola Media sia delle Superiori.

STRUMENTI E METODI DIDATTICI:

Suddivisione della classe in piccoli gruppi di lavoro,

Cooperative learning,

Il Role playing,

Il Brainstorming.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

1. Giordani I., *Il fratello*, Figlie della Chiesa, Roma, 1954.
2. Giordani I., *Il messaggio sociale del cristianesimo*, Città Nuova, Roma, 1960.
3. Giordani I., *Il messaggio sociale di Gesù. Gli Evangelii*, Città Nuova, Roma, 1966.
4. Giordani I., *L'unico amore*, Città Nuova, Roma, 1974.
5. Giordani I., *La divina avventura*, Garzanti, Milano, 1935.
6. Giordani I., *La società cristiana*, Ed. Salesiana, Pisa, Ila edizione.
7. Giordani I., *Le due città*, Città Nuova, Roma, 1961.
8. Giussani L., *Il rischio educativo*, Rizzoli, Bergamo, marzo 2006.
9. Lubich C., *L'unità e Gesù Abbandonato*, Città Nuova, Roma, 1984.
10. Lubich C., *La carità come ideale*, Città Nuova, Roma, 1980.
11. Lubich C., *La dottrina spirituale*, Mondadori, Milano, 2001.
12. Maritain J., *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia, 1959
13. AA.VV., *Dio, Iahvè, Allah, i grandi interrogativi sulle tre religioni EBRAISMO, CRISTIANESIMO E ISLAM*, Elledici e Claudiana, Torino 2006.

14. AA.VV., *I bambini ed il cibo, un libro popup per scoprire cosa mangiano i bambini di tutto il mondo*, La Nuova frontiera, Roma, 2005.
15. AA.VV., *I bambini del mondo – mangiare, abitare, imparare*, Edizioni Messaggero di Padova.
16. AA. VV., *La terra del bosco sacro – lo Scintoismo raccontato ai bambini*, EDB Junior, Bologna, 2008.
17. AA. VV., *Il compleanno di Ganesh – l'Induismo raccontato ai bambini*, EDB Junior, Bologna, 2007.
18. AA. VV., *Salam aleikum Jasmin – l'Islam raccontato ai bambini*, EDB Junior, Bologna, 2008.
19. AA. VV., *Armonie del TAO – il Confucianesimo ed il Taoismo raccontati ai bambini*, EDB Junior, Bologna, 2007.
20. AA. VV., *Il girotondo di Sofia – il Cristianesimo raccontato ai bambini*, EDB Junior, Bologna, 2006.
21. AA. VV., *La luce sul tetto del mondo – il Buddhismo raccontato ai bambini*, EDB Junior, Bologna, 2006.
22. AA. VV., *Mio cugino ha la kippà – l'Ebraismo raccontato ai bambini*, EDB Junior, Bologna, 2008.
23. AA. VV., *LA MIA TORAH – LE PARASHOT DI SHEMÒT per i ragazzi*, Unione delle Comunità Ebraiche Italiane, Sovera Edizioni ebraica, Roma, 2014.
24. AA. VV., *Atlante multimediale della religione – dvd con guida paratica*, EDB, Bologna, 2013.
25. Bocchini S., *Le religioni spiegate ai miei alunni – per un'educazione al dialogo interreligioso*, EDB Scuola, Bologna, 2012.
26. Cd rom e dvd: *Ri-Bim, Bum, Bans*, Creativ
27. Cd rom e dvd: *Stra – Bim, Bum, Bans*, Creativ.
28. Dvd: *Azur e Asmar*.
29. Dvd: *Gibi e DoppiaW 1° e 2° volume*.
30. Ferrero B., *Parabole e storie*, Elledici, Torino, 2011.
31. Ferrero B., *Nuove storie*, Elledici, Torino, 2011.
32. Ferrero B., *Altre storie*, Elledici, Torino, 2005.
33. Maccari N., *Libero per amare*, Città Nuova, Roma, 1999.
34. Mensile per bambini: *Big*, Città Nuova.
35. Mensile per ragazzi: *Teens*, Città Nuova.
36. Navarro J. R., *C'era una volta...*, Elledici, Torino, 2002.
37. Salani M., *A lauto convito*, EDB Scuola, Bologna, 2015.
38. Salani M., *Il maestro di tavola*, EDB Scuola, Bologna, 2005.
39. Salani M., *A tavola con le religioni*, EDB, Bologna, 2007.

La escuela en Actipan Méjico

Lourdes Carrillo

Escuela Infantil El Diamante; Méjico

Un poco de historia

1992 Actipan, pequeña población de la provincia de Puebla a 250 km de la capital de México, con una población de 13.000 habitantes, de los cuales el 60% menores de 20 años.

La situación de pobreza a veces es extrema y arrastra consigo el problema del alcoholismo, con todas sus consecuencias trágicas.

Único medio de ingresos para las familias, son las cosechas del cultivo. Las familias son numerosas, por lo que los hijos -hasta los más pequeños- también trabajan en el campo. Esta es una de las problemáticas que genera alto índice de analfabetismo.

Con el deseo de ayudar a los niños con más necesidad, un grupo de personas comprometidas en el Movimiento de los Focolares, se propusieron fundar una escuela, para atender las necesidades más urgentes de esta población. Es así que nace el Colegio Santa María.

Actualmente el Colegio cuenta con 373 alumnos, en preescolar, primaria y secundaria, somos 45 personas que atendemos el Colegio; entre directivos, administrativos, docentes, auxiliares y personal de intendencia.

Único en su género

La sorprendente respuesta de los muchachos al proyecto educativo, hace del Colegio algo único en su género y un vivo ejemplo de cómo el ideal de la unidad puede iluminar también el campo de la escuela, en el que frecuentemente se encuentran con situaciones difíciles y desalentadoras.

Nacido inicialmente para quien tiene menos posibilidad económica; el Colegio Santa María en pocos años ha

atraído la atención de muchos, hasta llegar a ser –al decir del presidente municipal – “el colegio con más prestigio de la región”. Aquí conviven en armonía alumnos de diferentes niveles sociales e incluso los hijos de figuras políticas de partidos en oposición.

Todos los alumnos son acogidos –ricos y pobres- tal como son y encuentran quien cree en ellos, no obstante todas las dificultades, los defectos, las victorias y los retos... Todo se enseña a todos, esperando a quien tiene más dificultad, retrocediendo para después continuar juntos, y hacer así la experiencia de un cuerpo unitario que avanza.

Precisamente en el salir al encuentro de su realidad, se estableció ofrecer un desayuno nutritivo a un precio simbólico.

Una persona, que vino del Ministerio de Educación (SEP) para hacer una supervisión a la escuela, expresó su sorpresa al encontrar un ambiente que “va más allá del protocolo”, un ambiente que “habla al corazón”; donde los alumnos, maestros y personal son como una familia.” – Así lo comentó -

En el 2002 la Secretaría del Trabajo hizo una investigación entre empresas de varios géneros de todo México, con el objetivo de formar una nueva cultura laboral. Eligieron cuatro empresas que ofrecen los mejores productos para el desarrollo del país: el Colegio Santa María fue elegido como una empresa que ofrece como producto “el mejor ser humano”.

Esta relación maestros-alumnos involucra también a las familias, para las cuales el colegio organiza la “Escuela de Padres”, una escuela de formación que dura todo el ciclo

escolar, en la que diversos especialistas en el campo de la psicología, educación, medicina, les orientan sobre la formación y la educación de sus hijos y también sobre la administración de los recursos de la casa. El ambiente moral, social y religioso de muchas familias ha mejorado, algunos papás han dejado el alcoholismo, muchas parejas han decidido casarse después de años de convivencia.

Además se prepara a los niños para recibir la 1ª comunión y confirmación. Durante una homilía, el párroco de la comunidad agradeció por la labor que se hace, distinguiendo al Colegio, como un agente fundamental de cambio para toda la región, decía: "los niños que reciben amor, dan **amor**, y esto cambia al pueblo".

Educar en lo difícil

Para dar a los niños una fuerte estructura interior, forjando su voluntad, la escuela tiene reglas claras que dan a los alumnos puntos firmes: junto a la seguridad de ser amados individualmente, se les pide todo, porque se quiere educar, es decir "hacer salir", hacer crecer aquel Jesús que existe en potencia en cada uno, ayudándolos a realizarse en plenitud.

Es más que nuestra casa

Se educa a los alumnos para que respeten la escuela y su infraestructura, como si fuera su propia casa: por turnos, sin hacer distinción entre hombres y mujeres, en la hora del recreo y al final de las clases, limpian y ordenan nuevamente el salón,

La cultura del dar

En México la división de clases sociales está profundamente marcada. También la discriminación de la mujer es muy fuerte. En éste ámbito el Colegio Santa María sobresale como un signo de contradicción, poniendo a la base de su actividad, el amor a

todos, en el respeto de la dignidad de cada uno. Si bien no se habla nunca de "ricos y pobres", los niños con su fina sensibilidad son los primeros que ponen en práctica el arte de amar y la cultura del dar, aprendiendo a poner en común sus propias cosas, a tal punto que llegan a ser maestros de sus propios padres.

Misión

Somos una institución educativa que se empeña en la formación de hombres nuevos, personas capaces de transformar su medio ambiente en una comunidad más digna, confiable y honorable, que irradian con su trabajo y convivencia, las relaciones de fraternidad que se viven en ella. Somos una opción válida de educación básica integral para la formación y realización de los niños y jóvenes.

Visión

Queremos ser una institución, que promueva y brinde la oportunidad de educación a niños y jóvenes, ser un espacio abierto al diálogo, a la convivencia y al aprendizaje, donde cada uno sea valorado y respetado. Que a través del proceso enseñanza-aprendizaje, los actores del quehacer educativo descubran su propio potencial, adquieran competencias y sean capaces de colaborar con otros, aplicando sus saberes en proyectos positivos, que den preferencia a la dignidad de la persona. Orientar el actuar de la comunidad educativa hacia la reciprocidad.

Comisiones

En nuestra comunidad educativa, ha surgido una nueva manera de relacionarnos, mediante el trabajo colaborativo; generando una actitud de constante disponibilidad a la donación de tiempo, trabajo y talentos, riqueza invaluable, encauzada a la realización del bien común.

1.- Gestión de recursos humanos y materiales.

Organizan y promueven actividades para la mejora del colegio

2.- Proyección y difusión académica, cultural, deportiva y artística.

Realizan diversas actividades que organiza el colegio dentro y fuera de la comunidad

3.- Formación humana integral.

4.- Integridad física, salud, seguridad y prevención.

Promueven el cuidado del medio ambiente a través de campañas ecológicas y reciclado.

5.- Armonía personal y en ambientes

Cuidado de áreas comunes, ambientación.

6.- Desarrollo académico y formación continua.

Promueve cursos, congresos, revisión de programas de estudios entre otros.

7.- Comunicación y diálogo.

Fortalece la comunicación efectiva con la comunidad educativa. Son las comisiones que agrupan al personal por afinidad académica o por experiencia en el área de trabajo. La creatividad de los involucrados ha dado origen a proyectos que se concretizan en múltiples actividades.

Organización

El Colegio Santa María basa, su organización interna, como sigue.

El organigrama es circular, este muestra que la responsabilidad es compartida, al centro están las coordinaciones de los 3 niveles, preescolar, primaria y secundaria, enseguida están la **coordinación** académica: que incluye el departamento psicopedagógico coordinación académica de los niveles, docentes y alumnos. La coordinación de proyectos: que incluye escuelas para padres, los comités, las comisiones. Y por último la coordinación administrativa: que contiene el departamento de intendencia, registro y control escolar y el departamento administrativo.



El relato de una experiencia

Desde la primera vez que entre a este lugar, sentí un ambiente amable y cordial. Donde he trabajado

anteriormente, la experiencia ha sido diferente, incluso se tiene miedo a los jefes, aquí no es así; nunca me he sentido inferior ante mi coordinadora, me trata con respeto, como lo que soy:

una persona y deposita mucha confianza en mí, esto hace que yo responda positivamente y dé lo mejor de mí, porque me siento amada, incluso cuando me corrige, esto me ayuda a crecer profesional y humanamente. Me siento feliz, porque es un ambiente laboral compartido y ameno.

Somos 9 docentes que impartimos clases en el nivel de secundaria, durante el presente ciclo escolar, tenemos la oportunidad de reunirnos 1 vez al mes para intercambiar opiniones acerca de nuestra práctica docente.

En una de esas reuniones, nos dimos cuenta que algunos alumnos no concluían sus actividades y esto les estaba afectando directamente en el aprendizaje, a pesar que algún profesor ya había hablado con los padres de familia de esta situación, los alumnos no habían logrado mejorar.

Pensamos entonces establecer con los alumnos y padres de familia un espacio de diálogo abierto, sincero y objetivo. Buscamos un tiempo en común y nos reunimos todos los maestros, con los padres de familia y los alumnos. Iniciamos el dialogo exponiendo primero los aspectos positivos que cada uno veía en el alumno y después resaltando que aspectos debía mejorar, el ambiente de respeto, confianza y amor en la verdad que surgieron en cada reunión que realizamos fue edificante, los padres de familia y los alumnos respondieron de manera positiva.

En una ocasión por dificultades en la familia, los padres de un alumno no podían venir a la escuela sin embargo a nos urgía hablar con ellos. Pues el comportamiento del alumno lo

ameritaba, ante la imposibilidad decidimos con la misma dinámica, hablar únicamente con nuestro alumno. Llego el momento de la reunión y nos sentamos los maestros con él, estaba sorprendido y expreso en voz alta que "ahora me va a ir mal", sin embargo cada uno de nosotros empezamos a hablar y le dijimos aquellas cosas positivas que veíamos en él y lo importante que era para nosotros, después expresamos también los aspectos de su comportamiento que debía mejorar. Fue una experiencia importante, el joven se sintió amado y experimento confianza, nos explicó que tenía problemas en su casa y se comprometió a mejorar.

Resultados

Como fruto de estos 24 años de vida del colegio, han egresado 10 generaciones de bachillerato, 16 de secundaria, 19 de primaria y 12 generaciones de preescolar. Tenemos varios ex-alumnos profesionistas, entre los cuales 4 ex-alumnas trabajando en el colegio, alguno, como presidente municipal, han nacido también algunas vocaciones a la Obra de María y a la Iglesia y otros que ya son padres de familia, queriendo un bien mayor para sus hijos, los traen a estudiar al colegio. La mayoría de ellos, han mejorado notablemente sus condiciones de vida y su entorno.

La historia del Colegio continúa día a día en la pequeña gran cotidianidad que hace de cada momento algo especial. En los alrededores, entre las personas de Actipan, corre la voz de que en esta escuela se hacen milagros. ¡Y tal vez es cierto!

Educational “Inclusion” in the Context of American History and Culture

Thomas Masters

Educazione e Unità, USA

In our book *Focolare: Living a Spirituality of Unity in the United States* (2011), Amy Uelmen describe fundamental aspects of how the human person is understood in American culture:

The American nation and its culture were born from revolution. This revolutionary spirit of independence, individual initiative, and eager embrace of the new generates boundless energy, optimism and creativity. Yet it also drives Americans toward isolation. In the 1830s, Alexis de Tocqueville observed that the people he met during his travels in the United States “owe nothing to anyone, they expect nothing from anyone they are in the habit of always considering themselves in isolation, and they willingly fancy that their whole destiny is in their hands.”⁸¹

Such tendency carries a risk: “it constantly leads him back toward himself alone, and threatens finally to confine him wholly in the solitude of his own heart.”⁸² Tocqueville coined the term “individualism” to describe what he saw: “a reflective and peaceable sentiment that disposes each citizen to isolate himself from the mass of those like him and to withdraw to one side with his family and friends, so that after having thus created a little society for

his own use, he willingly abandons society at large to itself.”⁸³

Of course, Americans also have a deep sense of selflessness and community. As the Massachusetts Bay colonists disembarked from the *Arabella*, John Winthrop urged them to “delight in each other, make others’ conditions our own, rejoice together, mourn together, labour and suffer together, always having before our eyes.... our community as members of the same body.”⁸⁴ That spirit extends into the twentieth century, as seen in Dr. Martin Luther King’s description of the “beloved community,” which spurred the national imagination toward positive social change.

Nevertheless, Americans tend to see themselves as individuals. They continue to suffer the malady that [sociologist] Robert Bellah calls “ontological individualism”—“the idea that the individual is the only firm reality.”⁸⁵ On this foundation, many define freedom as the rejection of other people’s values, ideas or lifestyles, so as to be free of “arbitrary authority” in work, family and political life⁸⁶.

[In *Habits of the Heart*, Bellah] concludes that for Americans “...to be

⁸¹Alexis de Tocqueville, *Democracy in America* (Harvey C. Mansfield & Delba Winthrop, eds.), University of Chicago Press, Chicago 2000, 484.

⁸²Ibid.

⁸³ Ibid., 482.

⁸⁴John Winthrop, “Model of Christian Charity,” in *Classics of American Political and Constitutional Thought* (Scott J. Hammond et al.), Hackett Publishing, Indianapolis 2007, 17-18.

⁸⁵Robert Bellah, Richard Madsen, William M. Sullivan, Ann Swidler, Steven M. Tipton, *Habits of the Heart*, Univ. California Press, Berkeley 1985, 276.

⁸⁶Ibid., 23.

free is not simply to be left alone by others; it is also somehow to be your own person in the sense that you have defined who you are, decided for yourself what you want out of life, free as much as possible from the demands of conformity to family, friends or community."⁸⁷

Bellah notes "a classic case of ambivalence We strongly assert the value of our self-reliance and autonomy. We deeply feel the emptiness of a life without sustaining social commitments. Yet we are hesitant to articulate our sense that we need one another as much as we need to stand alone, for fear that if we did we would lose our independence altogether."⁸⁸

Is this tension between lonely independence and comfortable conformity inevitable? Tocqueville points out one way that Americans deal with this problem. Religion not only reinforces self-control and maintains moral standards, but also captures a positive and even contemplative vision that inspires benevolence and self-sacrifice. Christianity, he writes, teaches "that one ought to do good to those like oneself out of love for God. [Man] sees that the goal of God is order; he freely associates himself with that great design; and all the while sacrificing his particular interests to the admirable order of all things, he expects no other recompense than the pleasure of contemplating it."⁸⁹

Bellah also suggests that traditions of "civic republicanism" and biblical religion offer ways of seeing "the individual in relation to the larger whole, a community and a tradition....capable of sustaining genuine individuality and

nurturing both public and private life."⁹⁰ Canadian philosopher Charles Taylor suggests that our modern world, plagued by a loss of meaning and a sense of interior fragmentation, needs something more. Resources for commitment to the greater whole must be grounded not only in exterior traditions, but also make sense within the interior search for meaning. People need to grasp, in Taylor's phrase, "an order inseparably indexed to a personal vision."⁹¹

In American schools, students and teachers, parents and administrators operate in this tension between individualism and selflessness, between self-reliant autonomy and community, between independence and conformity. Within that dynamic we see how they must negotiate the tension between diversity and inclusion. Educational researcher Jeffery L. Wilson defines diversity as "representing multiple aspects of human differences (race, ethnicity, age, gender, religion, sexual orientation, disability, etc.)."⁹² Because of its history, America is marked by such a diversity of persons and so inclusion would seem a natural consequence. But the deep-seated currents of individualism, self-reliance, and independence resist such inclusion and complicate the work of educators. Powerful other factors, however, also affect the interplay between diversity and inclusion in education.

The election of Barack Obama as president suggests the progress that has been made in healing the deep wounds in the social fabric of the United States. Nevertheless, American culture is still beset by what the King Center describes as "the Triple Evils of POVERTY,

⁸⁷Ibid.

⁸⁸Ibid., 51.

⁸⁹Tocqueville, 504-505. See Bellah, 223.

⁹⁰Bellah, 143.

⁹¹Charles Taylor, *Sources of the Self*, Cambridge Univ. Press, New York 1989, 509-510.

⁹²"Maximizing Impact: Purposefully Incorporating Diversity Efforts Within Postsecondary Systemwide and Institutional Strategic Plans," *Planning for Higher Education Journal* | (January-March 2015): 16.

RACISM and MILITARISM. . .forms of violence that exist in a vicious cycle. They are interrelated, all-inclusive, and stand as barriers to our living in the Beloved Community."⁹³ In *Stride Toward Freedom*, Dr. King outlines the "six principles of nonviolence" to be invoked in breaking the vicious cycles of poverty, racism, and militarism⁹⁴, a vision that clearly addresses the psychological, social, and cultural roots of the "triple evils."

Dr. King's fundamentally inclusive vision of "the Beloved Community" is reflected in educational initiatives such as "culturally responsive pedagogy." In "Addressing Diversity in Schools: Culturally Responsive Pedagogy," Heraldo Richards, Ayanna Brown, and Timothy Forde describe this educational vision:

Culturally responsive pedagogy comprises three dimensions: (a) institutional, (b) personal, and (c) instructional. The institutional dimension reflects the administration and its policies and values. The personal dimension refers to the cognitive and emotional processes teachers must engage in to become culturally responsive. The instructional dimension includes materials, strategies, and activities that form the basis of instruction.⁹⁵

Whether by overt intention or because of laws or other regulations, American schools at all levels—elementary, secondary, and collegiate—invoke such strategies of culturally responsive pedagogy. In fact, schools are mandated to address the inequality presented by students due to social causes (especially that caused by ethnic and racial factors), by economic inequality, and by physical, emotional, or psychological disability.

It is the ideal goal for American schools that they maximize the participation of all stakeholders, particularly parents and students. To meet the needs of diverse learners, they seek to modify or change educational policies, curricula, and cultures. It is commonly believed that all students can learn, and that schools should adapt to their physical, social, and cultural needs rather than students adapting to the needs of the school. Individual differences between students are considered a source of richness and diversity, which should be supported through a wide and flexible range of responses.

Striving to attain such a "utopian" vision is entirely congruent with a pedagogy of communion. As Chiara Lubich asserted in her address at the Catholic University of America:

⁹³<http://www.thekingcenter.org/king-philosophy>

⁹⁴The six principles are:

PRINCIPLE ONE: Nonviolence is a way of life for courageous people.

It is active nonviolent resistance to evil.

It is aggressive spiritually, mentally and emotionally.

PRINCIPLE TWO: Nonviolence seeks to win friendship and understanding.

The end result of nonviolence is redemption and reconciliation.

The purpose of nonviolence is the creation of the Beloved Community.

PRINCIPLE THREE: Nonviolence seeks to defeat injustice not people.

Nonviolence recognizes that evildoers are also victims and are not evil people.

The nonviolent resister seeks to defeat evil not people.

PRINCIPLE FOUR: Nonviolence holds that suffering can educate and transform.

Nonviolence accepts suffering without retaliation.

Unearned suffering is redemptive and has tremendous educational and transforming possibilities.

PRINCIPLE FIVE: Nonviolence chooses love instead of hate.

Nonviolence resists violence of the spirit as well as the body.

Nonviolent love is spontaneous, unmotivated, unselfish and creative.

PRINCIPLE SIX: Nonviolence believes that the universe is on the side of justice.

The nonviolent resister has deep faith that justice will eventually win.

Nonviolence believes that God is a God of justice.

⁹⁵<http://www.nccrest.org/>

Every authentic educational approach includes a utopian thrust, that is, a guiding principle that stimulates people to build together a world which is not yet a reality, but ought to be. In this perspective, education can be viewed as a means for drawing nearer to this utopian goal.⁹⁶

Even in a secular society like that of the United States, it is possible to invoke the principles and values communicated by religion in shaping a culturally responsive pedagogy. We need "something more" in order to acknowledge and include in our schools the rich value found in individuals' diversity.

That "something more" has been described in different ways. In the nineteenth century Alexis de Tocqueville suggested that individualism ought to be addressed through doing "good to those like oneself out of love for God." Robert Bellah sees that secular values like "civic republicanism" as well as biblical religion offer ways of seeing "the individual in relation to the larger whole, a community." In our modern age Charles Taylor sees a need for a "personal vision" such as those articulated by both Martin Luther King and Chiara Lubich.

For Dr. King, the core value of his Beloved Community was agape love⁹⁷. In her Washington DC speech, discussing the characteristic elements of her educational method, Chiara noted "the first point: the 'revelation'. . . God as Love."⁹⁸ King suggested that "agape love" could be actualized in

secular contexts through Gandhian nonviolence. "Nonviolence, he believed, had the power to break the cycle of retributive violence and create lasting peace through reconciliation."⁹⁹ His six principles suggest approaches to including diverse individuals in educational contexts.

Chiara Lubich also offers a practical rubric for actualizing God-love in schools. In a recent article in *Claritas*, I describe her art of loving as "a practical way of implementing a fundamental tenet that every system of belief and that all people of good will, including those who have no particular religious affiliation, subscribe to: the Golden Rule, 'Do to others as you would have them do to you'. It is reasonable that a 'you' would reciprocate with 'others' because both recognize each other's essentially good nature. . . each other's inherent human dignity."¹⁰⁰

I hope that these brief reflections on American culture, the experience of addressing issues of diversity and inclusion in American schools, and the pedagogical approaches contained in Martin Luther King's "Beloved Community" and in Chiara Lubich's "Art of Loving" suggest avenues for further discussion concerning the theme of our conference: "L'esperienza pedagogica dell' 'inclusione' (come apertura dialogica alle diversità in una prospettiva di pedagogia di comunione)" ["The experience of 'inclusion' in educational settings (as a dialogical opening to diversity from the perspective of a pedagogy of communion)].

⁹⁶ Essential Writings, 223.

⁹⁷<http://www.thekingcenter.org/king-philosophy>

⁹⁸Education's Highest Aim, 136.

⁹⁹<http://www.thekingcenter.org/king-philosophy>

¹⁰⁰ "In Pursuit of Education's Highest Aim: Reimagining Education through a Spirituality of Communion," *Claritas: Journal of Dialogue and Culture*: Vol. 3: No. 2, Article 7. Available at: <http://docs.lib.purdue.edu/claritas/vol3/iss2/7>.

Aprire lo sguardo verso l'altro

La cura dei processi d'inclusione come ponte fra le diverse realtà educative del territorio

Norma Marchesi
Bergamo - Italia

Introduzione

Come premessa all'esperienza che vado a presentare, riprendo alcune riflessioni mosse inizialmente a partire da una domanda posta da Ivo Lizzola, professore di Pedagogia Sociale e della Marginalità all'Università di Bergamo, durante un convegno sul tema dell'inclusione¹⁰¹:

Si può pensare un legame sociale a partire dalla fragilità?

Soprattutto quando la ferita, la vulnerabilità, la sofferenza sociale della persona mi provoca e mi chiama in causa come cittadino responsabile anche di scelte concrete. Si devono attivare progettualità e strategie d'intervento precise, e ancor più, restituire responsabilità personale ai cittadini che rischiano di "re-istituzionalizzare le identità più deboli, marginali, escluse" nelle pratiche, nelle culture, anche se non più dentro evidenti strutture.

Il tema dell'inclusione viene affrontato quindi a partire dalla marginalità che ci interroga e sollecita ad agire nel quotidiano con pratiche e politiche inclusive per tutti, in una circolarità che consente di esprimere la nostra umanità.

Ivo Lizzola ritiene che *"l'unicità e l'insostituibilità di ognuno si delinea nella relazione con altri, con il proprio tempo, con il proprio mondo. (...) la fragilità, allora può rappresentare il luogo*

*sorgivo di una nuova capacità di costruzione d'identità nel segno della possibile consegna reciproca delle vite e delle generazioni....."*¹⁰². Egli parla di fraternità in assenza, che non nasce da un legame precedente ma dalle azioni di uomini e donne che con i loro comportamenti rendono possibili le cure necessarie ad implementare il legame sociale che si fa rete di sostegno, presenza reale e concreta di reciprocità.

L'essere uomini in relazione con se stessi, con l'altro, con lo stesso contesto sociale di riferimento, insomma.

La dimensione antropologica della Pedagogia dell'Unità, nel mettere la persona al centro dell'attenzione educativa e della tensione formativa, valorizza l'**uomo-relazione**.

Un uomo nuovo che, nell'esperienza relazionale con l'alterità, il suo tempo, la società, nella storia di oggi, si fa capace di assunzione di scelte governate da responsabilità e giustizia. La sua formazione, dunque, necessita di porre attenzione ad offrire percorsi dove possa realizzarsi nel rispetto della propria originalità ma, nel contempo, perché possa (pur nelle traversie che la vita inevitabilmente pone) essere capace di stare nel suo tempo riconoscendone le contraddizioni ma anche offrendo il suo contributo trasformante alla realizzazione di un mondo migliore perché accogliente e abitabile. Un uomo teso verso un

¹⁰¹Convegno Internazionale sull'Educazione Inclusiva che si è tenuto nel febbraio 2009 presso l'Università degli Studi di Bergamo.

¹⁰²Ivo Lizzola in Roberto Medeghini, Walter Fornasa a cura di, (2011) *L'educazione Inclusiva*, FrancoAngeli editore, pag.181

progetto, dunque, che lo fa portatore di una speranza nei confronti di se stesso e del contesto in cui vive.

Chiara Lubich consegna un modello: l'"uomo-mondo", visto come il riconoscimento della più alta dignità di ogni persona, nella consapevolezza che è l'essere *in relazione d'amore* che pone l'essere umano nelle condizioni di superare i limiti della propria individualità in un processo dinamico che lo porta a guardare oltre, cioè ad entrare nella dimensione dell'altro come condizione necessaria per la sua stessa identità. Per Chiara Lubich l'uomo nuovo, uomo relazione, è già mondo nuovo. E questa sua convinzione, che ho assunto, orienta e motiva il mio impegno professionale nell'attivare e realizzare progetti socio-educativi nei diversi contesti in cui opero.

Descrizione dell'esperienza: dal progetto GIROMONDO al progetto GLI ALTRI, percorsi di valorizzazione interculturale

L'esperienza che ho scelto di raccontare mi sembra si collochi dentro questo tendere a formare uomini nuovi attraverso esperienze che accompagnano il riconoscimento della storia, dell'unicità, del valore di cui l'altro è portatore. Forse non risponde, ma accoglie, una delle domande del simposio di ieri:

Cosa è una cittadinanza globale e solidale e come si sviluppa? Come lasciarci interrogare dalla libera espressione di sé nella cultura e dalle tante sfide multiculturali?

Cerco di descriverla sinteticamente cercando di evidenziare il processo inclusivo reso possibile nella rete di relazioni che si sono instaurate fra scuola, genitori, territorio, fra genitori e genitori, fra genitori, insegnanti e bambini, e infine nella dinamica relazionale che questo processo ha evidenziato nell'esperienza di collaborazione comunitaria.

Vivo in territorio montano, in alta Italia, in un contesto sociale dove il senso d'appartenenza alla comunità è ancora molto forte e richiede uno sforzo d'integrazione ulteriore alle persone che intendono trasferirsi in questo contesto sociale, caratterizzato talvolta da una certa chiusura nei confronti dello sconosciuto (anche se italiano).

La presenza di famiglie con altre culture, provenienti da varie parti del mondo, ha sollecitato, in alcune insegnanti, il desiderio di proporre ai bambini della scuola primaria un percorso di conoscenza della cultura dei compagni, ed avanzare in tal senso la richiesta di avvalersi della possibilità di rientrare in un progetto interculturale, finanziato alle biblioteche comunali, e finalizzato alla valorizzazione delle tante culture ormai presenti nei nostri territori.

La richiesta iniziale delle insegnanti di usufruire della presenza di esperti, mediatori culturali, per presentare a scuola primaria i tratti salienti delle culture "altre" presenti nella scuola non è stata accolta in quanto tale, mentre si è accolto il bisogno a cui la scuola voleva rispondere: valorizzare le diverse presenze culturali. Alcuni incontri di confronto tra l'insegnante referente, la bibliotecaria, e me in quanto operatore interculturale e pedagogo, hanno permesso di individuare una diversa strategia che ha portato a proporre un percorso narrativo-laboratoriale rivolto a tutti i genitori degli alunni della Scuola Primaria, finalizzato a favorire la conoscenza reciproca e alla ideazione-progettazione-realizzazione da parte loro, considerati testimoni competenti, di esperienze da proporre ai bambini.

All'invito hanno risposto un gruppo di genitori (il 15% circa del totale) italiani e stranieri che hanno ideato e realizzato, coinvolgendone successivamente anche molti altri, una mattinata (il giorno scelto è stato il 21 febbraio GIORNATA UNESCO DELLA LINGUA MADRE) a scuola chiamata GIROMONDO.

L'obiettivo (inclusivo) che ci si è posti è stato quello di implementare sia il rinforzo di legami fra i genitori (e fra i

genitori e l'istituzione scolastica) perché potessero organizzare/creare qualcosa insieme, che sostenere condizioni favorevoli alla conoscenza dei bagagli culturali stranieri e bergamaschi presenti all'interno della scuola (Marocco, Moldavia, Romania, Lituania, Rep. Ceca, Senegal). I bambini sono stati, quindi, coinvolti in un viaggio intorno al mondo che ha permesso loro di incontrare, passando da un laboratorio interculturale all'altro, persone, tradizioni, luoghi non conosciuti ma ricostruiti dai loro genitori attraverso giochi, fiabe, esperienze interattive, ricostruzione di spazi, presentazione di oggetti, video, etc.

La giornata si è poi prolungata al pomeriggio in una festa interculturale con giochi, cibo, musica e laboratori aperti alla comunità, con grande partecipazione, nonostante l'abbondante nevicata in corso quel giorno.

L'esperienza di GIROMONDO è stata molto positiva, sia per i genitori, che per gli alunni, che per la comunità, e anche divertente, tanto che naturalmente è stato scelto di dare continuità alla progettazione in questo a.s.2015/2016.

Il percorso proposto, avente lo stesso obiettivo di valorizzare delle diversità culturali e non solo, nella scuola, è stato costruito a partire dagli spunti di riflessione offerti da un libro per bambini circa la diversità che cogliamo tra noi e gli altri. Partendo da questa sollecitazione, hanno lavorato sia i genitori, nel preparare uno spettacolo teatrale che, in contemporanea, i bambini di tutte le classi con diversi progetti presentati poi in una mostra (denominata GLI ALTRI) che ora è stata richiesta e partecipa ad altre iniziative del territorio.

Il tema ha aperto riflessioni su ogni diversità, non solo quella culturale, con un approccio che ai genitori ha richiesto un lavoro di ricerca bibliografica, di rielaborazione dei contenuti e di messa in gioco, personalmente e in gruppo, in un laboratorio teatrale sotto la guida di un regista locale. Per i bambini il percorso

è stato costruito dalle loro insegnanti in modo che risultasse coerente con la programmazione didattica di ciascuna classe. In questo modo hanno potuto sviluppare il tema dell'alterità da tanti punti di vista diversi (le emozioni che riconosco nell'altro e in me stesso, i valori, il riconoscimento delle diversità, la costituzione italiana, la costruzione di giochi e altre attività riproducibili in gruppo...). La mattina del 20 febbraio, sempre in occasione delle celebrazioni riguardanti LA GIORNATA UNESCO DELLA LINGUA MADRE, la comunità scolastica ha potuto essere presente alla presentazione dei prodotti di questo percorso. Pertanto, dopo la rappresentazione teatrale dei genitori nel teatro dell'oratorio, che ha molto divertito e coinvolto anche i bambini, attraverso vari sketch, tutti ci si è trasferiti a scuola dove gli alunni hanno presentato con canti e musiche la mostra degli elaborati e le esperienze realizzate da ciascuna classe.

L'esperienza è stata considerata a forte impatto inclusivo, soprattutto per i legami che ha rinforzato all'interno della comunità scolastica, fra studenti, fra genitori, fra insegnanti, ma anche per l'impatto avuto sul contesto territoriale, in termini anche di coinvolgimento e visibilità mediatica.

Conclusioni

L'esperienza vissuta in questo contesto è una forma di cittadinanza attiva resa possibile dalla condivisione di spazi e tempi di conoscenza reciproca accolti come occasione per rinforzare legami e appartenenze. Sono le relazioni fra persone, che consentono l'avvicinamento reciproco e l'accoglimento della storia, del mondo, della cultura uno dell'altro, che divengono generatrici di tasselli di comunità.

La sfida della convivenza possibile passa, dunque, da esperienze che offrono tempi, spazi, parole, progetti condivisi. Dove ciascuno ha possibilità di parola e di ascolto, di narrazione della propria unicità.

Un semplice esempio: una sera, a partire dal libro *Gli altri*, abbiamo condiviso il diverso modo di salutare l'altro nelle diverse culture... una vera, interessante scoperta! E quant'è diverso il modo di accostarsi all'altro in Marocco rispetto alla Lituania....

L'aprirsi reciproco cambia gli sguardi e i pensieri nei confronti dell'altro. L'incontro ci trasforma, sia quando richiede che facciamo spazio all'altro perché si esprima, sia quando siamo chiamati a metterci in gioco. E come noi, anche la comunità non rimane quella di prima.

Dal punto di vista concettuale, Roberto Medeghini¹⁰³ afferma che *“la prospettiva ecologica delle relazioni si presenta, quindi, dinamicamente aperta, permettendo agli attori delle relazioni di potersi districare nelle situazioni interattive, tenendo presente che queste si costruiscono attraverso reciproci giochi di apertura che segnalano la possibilità della relazione e di chiusura come possibilità per mantenere un'identità: ed è in questa reciprocità che la relazione si caratterizza in termini di dinamicità. (...) la dinamicità dell'insieme si attiva a partire dalle diversità delle singole componenti e dallo stesso insieme: questa circolarità di interazioni rende l'insieme “modificabile”, nella sua struttura di relazioni e apre la strada alla possibilità del cambiamento.”*

Interessante, dal punto di vista dell'INCLUSIONE educativa e sociale, soprattutto in contesti comunitari, è prendere in considerazione come, a partire dagli incontri quotidiani, si possono cogliere occasioni di apertura e accoglienza dell'altro. La novità che apporta la Pedagogia di Comunione è nella reciprocità richiesta dal rapporto educatore-educando. In essa la Relazione Educativa è tale quando governata dal dono di sé all'altro
c o n t e m p o r a n e a m e n t e

all'accoglimento in sé dell'altro¹⁰⁴. Ne consegue che, soprattutto quando si tratta di accogliere le diversità (di salute, di nazionalità, di abilità cognitive...) e le fragilità conseguenti, l'azione educativa si fa inclusiva se sollecita esperienze di fraternità, solidarietà, servizio.

Una relazione educativa che, oltre i tecnicismi e le distanze relazionali “protettive” (l'asimmetria della relazione educativa), si apre ad uno sguardo verso l'altro per ciò che è davvero e globalmente, e consente così che l'altro, perché si sente riconosciuto e quindi amato, anche quando persona ritenuta “speciale”, diventi capace a sua volta di accoglimento, gratuità, ... di andare oltre la sua problematica nella consapevolezza di potere a sua volta essere dono.

Come, in campo interculturale, nell'esperienza GIRAMONDO e GLI ALTRI. L'inclusione dell'altro diviene allora generativo di nuovi legami, di nuove forme di vivere ed essere comunità, di nuove strutture di pensiero e, di conseguenza, di nuove possibili risposte alla marginalità.

¹⁰³Roberto Medeghini, pedagogista, professore associato Università di Bergamo, in *L'educazione Inclusiva, op.cit., p.17*

¹⁰⁴Si evidenzia, tra l'altro, come “la reciprocità presuppone e propizia sempre un *tertium*: non solo come “in mezzo” o “tra” dalla relazione o come frutto di essa, ma [...] come termine intenzionale intrinseco alla relazione stessa di reciprocità”. *Dalla Trinità, Piero Coda, p.566*

Una comunità che educa e include

Anna Lisa Gasparini

Insegnante mentore Scuola Raggio di sole (Croazia)

"... La Pedagogia di comunione è un nuovo paradigma che scaturisce dal carisma dell'unità, suppone e richiede una vita di relazione profonda, una qualità d'amore ancorata a valori alti, aperta all'altro, generosa, disinteressata ..." (messaggio di Chiara Lubich all'Università di Zagabria - 2007)".
L'esperienza educativa è dialogo (tra le generazioni)." Prof. Paolo Calidoni (2007).

"Un'educazione diventa inclusiva perché tutti hanno un posto; inclusiva anche umanamente.(...) La vera scuola deve insegnare concetti, abitudini, valori". Papa Francesco (2015).

Dopo 20 anni di vita la scuola dell'infanzia Raggio di sole di Krizevci - nord est Croazia - ora si staglia con la sua identità: mette in atto la pedagogia di comunione e il metodo Agazzi ed è stata definita in uno studio di ricerca „un esempio di qualità“ e una „comunità che educa“ nell'interazione costante con i genitori, con la comunità locale e con le istituzioni. (1)

Nata come una risposta alla distruzione in tutti i sensi provocata dalla guerra, come contributo concreto alla pace, ha impostato il suo progetto pedagogico sul principio **dialogico** come radice di ogni azione educativa **e sull'inclusione** applicando la metodologia dell'arte di amare'.

La **mission e la vision** è investire nel futuro mediante la formazione integrale dei bambini offrendo un nuovo qualitativo progetto di vita con un curriculum specifico che promuove:

la conoscenza di se', lo sviluppo dell'autocontrollo e del senso di responsabilità; il rispetto e l'amore per gli altri; la cultura del dare, dell'accoglienza anche del diverso e della pace; la relazione con i coetanei, con gli adulti, con altre culture, con il mondo;

lo sviluppo delle abilità cognitive e comunicative.

È un processo che si rinnova ogni giorno, seguendo una traiettoria esperienziale in cui ciascuno è costruttore, praticando l'accettazione incondizionata di tutti: dai bambini disabili o con problemi di apprendimento, ai plusdotati, ai più poveri o con problemi psico-sociali. Quando i primi anni abbiamo accolto i bambini profughi, non si è mai trattato di una facilitazione di tipo assistenziale, ma di un'attivazione di tutte le risorse personali.

L'accettazione e l'accompagnamento sono fondati sull'„educazione al difficile“ (2), punto cardine della pedagogia di comunione, impegno che coinvolge sia l'educando che l'educatore e opera la promozione della loro responsabilità'.

Si realizza con il sistema tutore-pupillo, caratteristico del metodo Agazzi: ad ogni bambino di 5-6 anni viene affidato uno di 3-4 (anche disabile) di cui prendersi cura nel corso di tutto l'anno. La piccola collettività della scuola diventa così un microcosmo sociale, agendo all'interno del quale è permesso di scoprire la reciprocità tra i diritti e doveri, tra la libertà e la norma, tra la persona e la comunità', imparando a convivere con gli altri nella solidarietà'.

La socializzazione mira alla costruzione di una scuola aperta verso l'ambiente interno, ma anche verso l'esterno, le famiglie, il territorio, le forze sociali, la città perché il bambino si percepisca fin da subito soggettività partecipe di una realtà sociale e civile". (3)

(1). Francesca Matcovich „Uno studio di caso – La scuola Raggio di sole, Krizevci (Croazia)“ — Facoltà di Scienze della formazione Verona 2012.

(2) Chiara Lubich Laurea h.c. in Pedagogia (Washington, 2000)

(3) B. Rossi, *Gioco e fare, socializzazione e comunicazione nella scuola agazziana: esperienze di vita per apprendere e crescere in umanità*, in Bagnalasta Bàrilaam (a cura di), Rosa Agazzi,

In questi ultimi anni, **nuove sfide** ci hanno interpellato:

manca di tempo, da parte delle famiglie sempre più occupate nel lavoro, di conoscere sufficientemente il processo educativo-formativo. Verso la rottura del patto educativo;

maggior solitudine e trascuratezza dei familiari più anziani;

situazione di tristezza e depressione dei cittadini dovuta alla crisi economica e all'incertezza del futuro;

necessità di offrire ai bambini e ai ragazzi un'attività socio-educativa-formativa estiva e potenziare il volontariato, realtà molto poco conosciuta in Croazia.

Esigenze

- Dare un nuovo ruolo ai membri della famiglia con l'occasione di trascorrere più tempo all'interno della scuola e delle istituzioni educative.
- Vivere e sperimentare la vita e la cultura della scuola, includendoli nel lavoro diretto "vedere dal di dentro".

- Costruire alleanze educative per favorire la positiva interazione tra le diverse agenzie educative presenti sul territorio e la famiglia
- Collegare tutte le generazioni: dalle scuole dell'infanzia, alle superiori, università alle persone anziane e il loro lavoro congiunto.

Soggetti, Associazioni e Reti inclusi annualmente nei progetti

112 bambini e 18 dipendenti del Raggio di sole, 100 bambini delle altre 3 scuole dell'infanzia della città di Križevci, scuole dell'infanzia Fantasy di Belgrado (Serbia), Biseri-Perle di Skopje (Macedonia), di Bratislava (Slovacchia), Reana (Udine) gemellata ufficialmente, Agazzi di Brescia, 100 alunni delle scuole elementari e medie, 50 delle scuole superiori, 25 genitori, 25 nonni, Facoltà di agraria, di pedagogia di Zagabria e di Skopje, 20 giovani ex alunni animatori, 110 ex alunni adolescenti, 4 case di riposo, 20 tra presidi, insegnanti, operatori psico-socio-sanitari, catena di negozi, 20 associazioni e Reti tra le quali EDU, EDC, Sportmeet, ReteProgetto Pace, Living Peace.

Strategie

- Includere le persone anziane e dar loro prima di tutto la dimensione socio-emozionale, inestimabile valore per il bambino, per la persona stessa e l'equipe di lavoro della scuola
- Opportunità di scoprire ed esprimere i propri talenti e capacità
- Favorire il processo aperto che si sviluppa quando le persone esterne donano alla scuola nuove informazioni e instaurano nuove relazioni -,pratica della co-inclusività"
- Praticare il modello del rispetto della diversità e dare il messaggio che la scuola è parte responsabile della comunità

cittadina e tutti i suoi membri hanno interesse al lavoro comune per il benessere dei bambini

- Attuare la continuita' della collaborazione tra la scuola e la famiglia creando valori comuni e praticando il rispetto reciproco
- La testimonianza personale e' il miglior fattore per educare ai valori

Prima fase

Organizzazione e messa in atto di laboratori dove si inseriscono genitori, nonni, anziani

Seconda fase

Inserimento di altre associazioni e istituzioni cittadine.

Progetti educativi formativi con metodologie e azioni didattiche inclusive

Il progetto "**Di amo il sorriso alla citta'**" (dal 2008) si attua prima di Natale, nelle varie scuole della citta', con un laboratorio artistico con i genitori e nonni per la produzione di piccoli doni che si distribuiscono nelle vie della citta' e nelle istituzioni con circa 1000 messaggi di pace. Non si possono numerare i sorrisi tornati nei volti degli abitanti, la citta' ha ripreso a brillare. Significativo cio' che ha affermato il sindaco nel consegnarci una targa-premio: "Ringrazio questa scuola che da 20 anni scalda i cuori della citta' e che ha contribuito con nuovi metodi al progresso dell'educazione e formazione."

"**La sapienza e l'amore uniscono i cuori**" e' un **progetto** che da' un nuovo ruolo ai membri piu' anziani della famiglia inserendoli direttamente nel processo educativo- formativo attraverso atelier grafico-pittorici, artigianali e presentazione delle ricorrenze e

tradizioni festive di un tempo, giochi antichi...

"Una catena di amicizia intergenerazionale per la pace"

Tra le molte iniziative, la piu' importante e' uno spettacolo che si svolge a Natale con pezzi artistici e testimonianze di tutte le eta' (significativo il coro di anziani con disabilita' di una casa di riposo e l'esperienza di un ex alunno insignito di piccolo ambasciatore di pace dal circolo svizzero francese). Molto intensi i momenti di socializzazione in un clima di calore e reciprocita'.

Visita regolare di alunni delle elementari alle persone **sole e anziane** nei villaggi in occasione dei bambini del Raggio di sole agli anziani con disabilita' di una casa di riposo.

Giochi sportivi intergenerazionali fra i bambini, genitori e insegnanti delle 4 scuole dell'infanzia della citta' e **olimpiadi sportive** all'insegna del motto di sport4peace.

Il **progetto interculturale e intergenerazionale "Grande estate"**, si attua in collaborazione con l'Associazione "Bimbo chiama bimbo" di Brescia. E' portato avanti da 20 ex alunni della scuola Raggio di sole, che con il monitoraggio di alcuni giovani bresciani sono diventati veri animatori-volontari. Da 5 anni, per una settimana, 110 ragazzi della citta' (alcuni disabili e con problemi psico-sociali), partecipano a giochi di cooperazione, laboratori artigianali, musicali, folkloristici, ecologici, visita agli anziani.

"**Operiamo insieme il bene**" e' nato come un ulteriore passo di una proficua collaborazione con le famiglie dei bambini frequentanti la scuola.

Si compone di attività varie per osservare gli interessi dei genitori e dei nonni, le loro capacità e la cultura a cui appartengono. Quando non possono svolgerle nella scuola, lavorano a casa e donano i risultati.

Attività didattiche inclusive:

Orto didattico rialzato con e per gli anziani con disabilità'.

Raccolta ed essiccazione di **erbe aromatiche** e realizzazione di **80 sacchetti** profumati (cuciti dalle nonne) distribuiti in 4 case di riposo.

Laboratori creativi artistici e doni nelle ricorrenze. Laboratorio di lavori artigianali con 200 persone nell'Agenzia turistica. Significativa la presentazione di una famiglia con nonni sulle tradizioni locali del Natale che ha messo in luce i valori.

Creazione di un luogo di lettura nella scuola dove i genitori, nonni, studenti, ex alunni si alternano a leggere ai bambini racconti e fiabe- Scambio di libri nelle famiglie.

Realizzazione di uno **spettacolo teatrale** e di un **coro** con bambini, genitori e nonni in occasione del 20° anniversario della scuola

Raccolta di giocattoli con distribuzione a famiglie povere, a zingari, migranti, casa di accoglienza di ragazze madri.

Raccolta di tappi di plastica per rispettare l'ambiente e per aiutare l'Associazione per persone malate di leucemia. Il premio ricevuto (biglietti gratuiti per visitare un Parco nazionale croato), l'abbiamo devoluto ai ragazzi di un'Associazione con problemi intellettuali.

Raccolta e vendita di bottiglie di plastica per sostenere

l'adozione di un bambino della scuola Rainbow Nursery School di Nairobi (Kenja)

Risultati

Realizzazione di un clima sociale positivo nelle scuole e nella città che garantisce la crescita del capitale sociale

I bambini fanno propri e sviluppano i valori quali **la prosocialità** (4), l'altruismo, la cultura del dare e li diffondono nelle famiglie, nelle scuole, nelle associazioni dove si inseriscono;

I genitori si sentono accolti e soddisfatti di conoscere il processo educativo-formativo dei figli, gli anziani si sentono meno soli, valorizzati. Integrazione calda e di fiducia.

Sperimentazione della gioia del dare: tempo, talenti, un sorriso e della reciprocità

Mutuo accrescimento in un percorso di educazione alla vita che si apre agli altri nell'ottica del *bene comune*

Pratica dell'accoglienza del diverso

Ristabilimento di un nuovo patto di fiducia tra famiglia e scuola

La rete relazionale (famiglia, territorio, specialisti) arricchisce l'educazione e formazione

Le insegnanti lavorando con membri della famiglia, esperti e membri di associazioni riescono a soddisfare maggiormente le esigenze dei bambini

E' un'opportunità per gli adulti di vivere il ruolo di „modelli che educano“

Dalla scuola dell'infanzia escono molte generazioni che danno vita ad una catena di solidarietà, che sta influenzando positivamente la comunità locale con il proprio apporto qualitativo in associazioni e istituzioni.

Realizzazione in piccolo di un sistema formativo integrato, basato sulla fiducia

Realizzazione di una comunità che educa e include in quanto adulti insieme ai bambini si sono messi in gioco con la propria specificità personale, generazionale, professionale, istituzionale per realizzare progetti di crescita e di cambiamento. E tutti sono coinvolti in un processo di responsabilizzazione complessiva e reciproca.

Conclusioni

Vogliamo concludere affermando che in ogni attimo della giornata, nei rapporti interpersonali con chiunque potenziamo l'inclusione se alla base

mettiamo l'amore. E dando la parola ad un politico, molto amico dei nostri alunni: "...Questa scuola ha costruito le basi dei cittadini di domani, ha saputo vivere nella città e far vivere essa nella scuola, costruendo relazioni locali, regionali, con altre nazioni... portando un messaggio importante, la dimostrazione di come attraverso l'educazione si può sperare nel futuro"(4)

(4) vedi Robert Roche in „**L'intelligenza prosociale**“ Erikson „Sviluppare i comportamenti prosociali come asse portante di una reciprocità positiva nelle relazioni interpersonali e nella convivenza collettiva

(5)– Franco Iacop, Presidente del Consiglio regionale del Friuli Venezia Giulia – Italia (2006)

Bibliografia

- Agazzi R., Agazzi, C. Opere. In <http://catalogoqueriniana.comune.brescia.it/zetesis>.
- Buber M. (1997). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo
- Calidoni P. (2007). Presentazione al libro di Cesare Scurati. *Esperienza educativa e riflessione pedagogica*. Brescia: La Scuola
- De Beni, Simovic, Gasparini (2012). *Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda – Pedagogy of Communion and the Agazzi Method - Pedagogia di comunione e Metodo Agazzi*“ EDU – Uciteljski fakultet Zagreb, Zraka sunca Krizevci. Uciteljski fakultet Sveucilista u Zagrebu
- De Beni M. (2002). *Prosocialità e altruismo*. Trento: Erikson
- Fiorin I. (2012). *Scuola accogliente, scuola competente*. Brescia: La Scuola
- Francescato D., Tomai M., Ghirelli (2002). *Fondamenti di psicologia di comunità*. Roma: Carocci.
- Gasparini AL. (2003). *Humaništički pristup i zajedništvo u odgoju*. Krizevci: Gravis
- Lubich C. (2005). *L'arte di amare*. Roma: Città Nuova
- Lubich C. (2002). *Una cultura nuova per una nuova società*. Roma: Città Nuova
- Maleš D. (2011) *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Alinea
- Matcovich F. (2012). „Uno studio di caso – La scuola Raggio di sole, Krizevci (Croazia)“. Tesi di laurea - Facoltà di Scienze della formazione Verona.
- Milan G. (2002). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova
- Orlando Cian D. (1999). *Ragazzi dotati e scuola – Per una valorizzazione nella reciprocità*. Milano: Unicopli

- Papa Francesco (2015) *Messaggio al congresso mondiale della Congregazione per l'Educazione Cattolica*
- Pati L. (2005). *Ricostruire la comunita': violenze sui minori e responsabilita' educativa degli adulti*. Brescia: Centro studi pedagogici „Pasquali-Agazzi“
- Karamatić Brcic (2013). *Quadro nazionale Curriculum della Repubblica croata, Ipotesi inclusione nella vita scolastica e scuole, vol 59, n. 30, 67-77.*
- Rijavec M./ Miliković D. (2006). *Tko su dobri ljudi?* Zagreb: IEP
- Roche R. (2002). *L'intelligenza prosociale*. Trento: Erikson
- Roche R.. Neus Sol (1998). *Educacion prosocial de las emociones, valore y actitudes positivas para adolescentes en entornos familiares y escolares*. Barcelona: Blume
- Rossi B. (1996). *Gioco e fare, socializzazione e comunicazione nella scuola agazziana: esperienze di vita per apprendere e crescere in umanità*, in Bagnalasta Bàrilaam (a cura di), *Rosa Agazzi*
- Scurati C. (2007). *Pedagogia 2000- Esperienza educativa e riflessione pedagogica*. Brescia: La Scuola
- Scurati C. (2005). *Infanzia famiglia e scuola – Comunita' e comunicazione*. Brescia: La Scuola
- Simeone D. (2005). *Responsabilita' educative degli adulti e ri-costruzione della comunita'* in Pati L. *Ricostruire la comunita': violenze sui minori e responsabilita' educativa degli adulti*. Brescia: Centro studi pedagogici „Pasquali-Agazzi“
- Stanger Velićki, V., Blažević, B. 1999. *Svjetiljke za djecju dušu*. Alfa: Zagreb
- Zani V., (2010) *Chiara Lubich. Educazione come vita*. Brescia: La Scuola

Uguali nella diversità

Elzbieta Wieczorek

Direttrice della Scuola Elementare no. 4 a Swarzedz (Polonia)

Jerzy Kot

Insegnante nella Scuola Elementare no. 4 a Swarzedz (Polonia)

All'ovest della Polonia, vicino a Poznań si trova Swarzędz. La sua localizzazione presso le principali strade nazionali e la linea ferroviaria Berlino – Varsavia – Mosca porta un effetto benefico sul suo sviluppo. La città conta più di 30 mila abitanti.

Tra le attrattive turistiche si trova qui il più grande museo etnografico dell'Europa dedicato alla storia dell'apicoltura ed anche un museo di storia naturale e di caccia con degli oggetti della natura in esposizione.

Due laghi legati da un fiume creano una valle pittoresca. Swarzędz si trova anche ai confini del Parco Naturale di Foresta detta Verde con delle aree ricreative.

C'è anche un moderno complesso di piscine, un aeroporto sportivo, dove si svolgono competizioni, spettacoli, voli panoramici e lezioni di volo.

Le autorità cittadine mettono un grande accento sul livello dell'istruzione dei bambini e ragazzi. Nella città ci sono scuole materne, elementari, medie e superiori con una base didattica molto moderna, che ogni anno si arricchisce di nuove attrezzature e materiale didattico.

Una di loro è la Scuola Elementare No.4 che è frequentata da 992 allievi. Sono i bambini dai 5 ai 13 anni.

L'asilo viene frequentato da circa 60 bambini, le classi da I a III da più di 500 allievi e le classi da IV a VI da quasi 400 bambini. Alcune classi sono integrative perchè nella scuola ci sono 18 allievi con diversi problemi psicosomatici seguiti dalle squadre educativo-terapeutiche che si occupano di loro.

La Scuola funziona da 26 anni. Fino ad oggi sta sviluppando le sue strutture didattiche adeguandole alle esigenze educative del mondo moderno. Fino adesso è l'unica istituzione nel comune a questo livello di istruzione e una di poche su scala nazionale, in cui ci sono insieme le classi per gli allievi con disabilità e le classi degli allievi sani.

Ogni gruppo realizza il programma educativo al livello delle sue capacità intellettuali. La coesistenza all'interno di un unico edificio aiuta in modo naturale alla costruzione di relazioni e l'accettazione delle diversità.

Il motto principale della scuola sono le parole di san Giovanni Paolo II: "Nell'educazione conta solo questo: che l'uomo diventi sempre più uomo (...), affinché sappia essere di più, non solo con gli altri, ma per gli altri".

Per oltre 25 anni di attività abbiamo realizzato una serie di progetti, iniziative, programmi, inserendoci nella scala "micro" della tematica di questi simposio scientifico e nei suoi laboratori: L'inclusione educativa per una società fraterna: uguali nella diversità.

Si possono distinguere due correnti: Uno è l'integrazione, costruzione dei rapporti tra gli allievi con disabilità, che richiedono sostegno e aiuto, e gli allievi sani.

Secondo è la partecipazione degli allievi ai progetti e azioni di sensibilizzazione nel campo della conoscenza delle diverse culture, religioni, costumi e folclore.

Che si realizza attraverso i progetti tipo: "Comenius", "Diversità delle culture", "Settimana europea" e "Coloriamo il mondo con Theo".

Negli anni 2013-2015 gli allievi delle classi IV-VI hanno partecipato al progetto "Comenius", in cui la scuola ha collaborato con cinque scuole provenienti dalla Germania, Gran Bretagna, Belgio, Svezia e Danimarca. Lo scopo di questi contatti era:

- rafforzare la dimensione europea dell'istruzione attraverso la promozione della cooperazione internazionale,
- scambio tra gli insegnanti di informazioni sui sistemi educativi e modi di insegnamento,
- consapevolezza della diversità culturale e linguistica,
- sviluppo della creatività, dell'innovazione,
- promozione del suo paese, regione, città, tradizioni per poterlo far conoscere agli altri.

Altro progetto educativo era "La diversità delle culture", che mira in primo luogo a contrastare la xenofobia derivante da ignoranza delle altre culture. Conoscendo altre culture, possiamo nello stesso tempo consapevolmente prenderci cura di conservare la propria identità, mantenendo la propria cultura e la coscienza nazionale. Negli ultimi anni gli allievi hanno conosciuto: cultura ebraica, cultura araba, cultura indù e cultura dell'Africa - con l'azione "Una goccia d'acqua per l'Africa". Dopo la visita al Museo Etnografico di Poznan e la partecipazione ai workshop sulla cultura africana si poteva ammirare i gioielli e le maschere fatte dagli allievi.

Nell'ambito della Settimana europea, gli allievi di tutte le classi vengono a conoscere la cultura, i costumi, la storia dei paesi europei appartenenti all'Unione europea, ed anche degli altri paesi limitrofi come la Bielorussia e l'Ucraina. Ogni anno, gli allievi preparano le danze, presentazioni che mostrano i monumenti specifici di ciascun paese, le attrazioni naturali, turistiche, canti e piatti regionali. Attraverso il gioco imparano e

conoscono la diversità culturale di ogni paese.

L'integrazione di tutti gli allievi della scuola.

Gli allievi disabili imparano nelle classi integrali o nelle classi speciali progettate e attrezzate proprio per loro.

Nella nostra scuola l'integrazione è implementata nell'insegnamento e gli eventi a livello della scuola e dell'ambiente locale.

Le lezioni prendono forma di workshop, attività ambientali e gite comuni. Gli allievi partecipano alle attività nel campo della arteterapia, musicoterapia, terapia attraverso favola, dogoterapia ed tanti altri modi in cui essi imparano a prendere contatto con una persona con disabilità intellettive o di moto.

In questo modo si sviluppa l'empatia, la sensibilità, la tolleranza e l'accettazione delle diversità.

In quanto scuola siamo autori di diversi eventi nel nostro ambiente, come "Giochi dei bambini e giovani disabili", le corse "Corro per voi" e concerti di beneficenza durante i quali si unisce l'ambiente locale del nostro comune e si raccolgono i fondi per la riabilitazione e l'assistenza delle persone in situazioni familiari difficili e con alta disabilità intellettiva.

Jean Vanier ha detto: "L'uomo è una creatura così complessa, così ricca quando si tratta di opportunità di sviluppo. Allo stesso tempo così vulnerabile al danno, la sofferenza e al dolore, così delicata".

L'integrazione che abbiamo iniziato nella nostra scuola, ha fatto sì, che bambini con bisogni educativi e di cura speciali hanno trovato il calore, la possibilità di apprendimento e divertimento. Noi siamo del parere che l'apprendimento attraverso il divertimento, il contatto con la natura, con persone interessanti è quello che favorisce lo sviluppo e dà la possibilità di godersi la vita.

L'idea di integrazione è un mettere insieme due mondi distinti, unire ambienti, eliminando le barriere ma soprattutto cogliere l'individualità. L'idea di un'integrazione inclusiva è qualcosa, che consente di mostrare agli allievi che non esistono barriere, che tutti i bambini hanno gli stessi bisogni e desideri, e ognuno ha la possibilità di pari opportunità.

I Miserabili

Lola Díaz Vaquero

Centro Juan XXIII Zaidín- Granada

Questo il titolo della conosciuta opera di Víctor Hugo dalla quale è nato il Musicale che non tanto tempo fa è stato messo in scena e ha suscitato anche il film.

Questo anche il lavoro del gruppo di teatro Acquaviva del Centro Juan XXIII in cui lavoro.

Il gruppo di teatro era nato alcuni anni fa a iniziativa di una professoressa a chi piaceva il teatro e vedeva in esso uno strumento di lavoro con i ragazzi. Incomincio facendo un casting e alla fine si rese conto che il gruppo di teatro era diventato un luogo d'incontro di ragazzi con delle difficoltà di vario tipo. Si imponeva come regola non scritta il non fare accezione di persone....è nato così un primo rapporto, diverso al scolastico fra i componenti del primo gruppo, che mise in scena due opere teatrali di autori spagnoli.

Ma gli alunni cambiano ed il primo gruppo cambia composizione ed affronta un nuovo genere: il musicale...così preparano Gesucristo Superstar. A che serve questo primo esperimento? A creare un rapporto più forte tra i ragazzi che si sentono ormai parte di un tutto e che trovano in questo percorso extrascolare un modo d'essere riconosciuti dagli altri compagni nei suoi talenti, tante volte sconosciuta anche da loro stessi.

Con queste premesse si arriva al progetto "I miserabili", un progetto di grande portata perché suppone essere tre ore e più sul palco, un

progetto che inizialmente sembrava una pazzia. Un progetto che richiede un lavoro di equipe. E chi formerà parte di questa equipe? Non si fa un casting vero e proprio....tutti quelli alunni, anche ex alunni del Centro, che vogliono partecipare, lo possono fare, nessuno escluso. Così salgono sul palco oltre i 60 alunni dai 7 ai 21 anni....Poi i professori...

Ma andiamo un po' alla volta. Quali gli aspetti rilevanti per i ragazzi? Facciamo un piccolo elenco...

- Interesse per la cultura
- Se suscita la curiosità

Ma il vero trasfondo della esperienza va molto più in là...ed allora:

* i ragazzi diventano capaci di trasportare alla realtà attuale l'opera di teatro e si chiedono...chi sono i miserabili d'oggi?

* Le difficili situazioni che tanti di loro vivono fanno sì che le prove costituiscono per molti i momenti di più stabilità emotiva della giornata, e questo rafforza i ragazzi

* nascono nuovi rapporti con i professori coinvolti nel progetto: più rispetto ma anche più fiducia, più confidenza....e ciò possibilità momenti profondi in cui si può aiutare in situazione delicata

* si scopre che il limite va superato, e si supera meglio quando c'è una realtà d'equipe dietro, quando si fa insieme

* i ragazzi che per motivi vari si sentono esclusi nelle classi scoprono

nel gruppo una piccola famiglia in cui sono accettati così come sono e dove possono sviluppare tutte le loro potenzialità, ed aiutarli a crescere come persone intere

*dato che il progetto ha un fine solidale, una ONG che lavora a Honduras con cui il Centro collabora da 15 anni, tutti i soldi raccolti (oltre € in ? spettacoli fatti), i ragazzi vivono coscientemente per gli altri facendo qualcosa che li piace e che li sviluppa come persone...le difficoltà che sono sorte fra alcune famiglie riguardo la destinazione dei soldi sono contestate per i ragazzi stessi dando solide ragioni

* scoprono il valore dello sforzo in vista ad un scopo che li trascende

* si favorisce il rapporto intergenerazionale fra i più piccoli ed i più grandi perché si aiutano naturalmente è nessuno resta fuori o solo

* acquistano il senso dell'importanza del concreto nella vita ordinaria

* si osserva una crescita personale in cui lo creativo aiuta ad una maggiore responsabilità

* acquistano spontaneamente un nuovo senso dell'ordine e dell'armonia

* tutti hanno trovato un posto e nessuno ha percepito che il proprio ruolo fosse secondario, tutti protagonisti, anche se poi c'erano dei veri protagonisti

* si è valorizzato più che la capacità artistica, il desiderio di superamento

* i ragazzi sono cresciuti in umiltà e rispetto mutuo, sono più empatici, imparano che tutti possiamo fallire e sbagliare ma che ciò non blocca

Riguardo il coinvolgimento dei professori, bisogna dire che all'inizio c'è stata una certa resistenza da parte di un settore del claustro che pensava che non si dovesse perdere tempo di classe o di studio per fare le lunghe prove....questo atteggiamento è cambiato dopo il primo spettacolo nel Teatro principale della città, perché tutti meravigliati che i nostri alunni avessero tali talenti nascosti.

Poi c'è stata una collaborazione interdisciplinare perché ad esempio i professori di disegno hanno fatto più di undici disegni che poi, proiettati, sono stati il fondo delle diverse scene. Questo ha fatto sì che il progetto fosse sentito come proprio da parte di più insegnanti. Per i professori risultava anche uno stimolo a dare tutto di se stessi in un'altro modo. I talenti dei diversi professori venivano più in evidenza quando si metteva in risalto l'unità del progetto ed è stato una via di crescita personale per quelli che si sono impegnati di più ad esempio al dover affrontare situazioni inattese, estranee alla attività docente, e ciò si è tradotto in un continuo imparare cose nuove. L'esperienza d'equipe si fa sempre più evidente è necessaria col tempo...tutti necessari, nessuno imprescindibile.

Le famiglie anche danno il loro contributo e alla fine è tutta la comunità educativa che lavora per uno stesso scopo.

In questo processo, durato due anni, ci sono stati due momenti importanti col Gen Verde. Il primo, la venuta a Loppiano di tre professori con dieci otto alunni per fare un laboratorio di arte sceniche. Si lavora sul musical ed è stato un momento che segna un prima e un dopo...si sentono

famiglia dal primo momento con persone appena conosciute, scoprono che non si tratta di quantità ma di qualità di tempo e rapporto. Scoprono il valore della gratuità, gente che vive in un altro modo, entrano in clima di "magia, come alcuni dicevano, scoprono l'universalità...e a livello artistico scoprono che l'arte implica anche lavoro e lavoro sodo, imparano a coltivare il proprio talento, il valore della disciplina....soprattutto sperimentano che tutto è possibile se ci crediamo all'altro, riconosciuto come un dono per noi.

Un secondo momento quando il Gen Verde viene a Granada al Centro e fai un workshop con 60 alunni, del gruppo teatrale e non...scoprono che ciò che vale non è l'artista ma la persona, e si trasformano quando sul palco insieme al GenVerde fanno lo spettacolo. Imparano che ciò che importa è avere una motivazione profonda che ti porta a vivere in una data maniera, e che per far ciò, tutti, senza eccezioni, abbiamo la stessa capacità. Questo è ciò che genera la felicità perché è questo, la gioia, la felicità, il sentimento più espresso dai ragazzi.

C'è un esempio....Pepe. Si tratta di un ragazzo che ha lasciato il Centro...maggiorenne, senza lavoro, con una storia difficile dietro....non sa cantare, stona, è alto, sgarbato...ma è con il gruppo. Tutti

l'acceptano ma lui sperimenta il proprio limite. Lui vien a Loppiano. Nel musicale ha un ruolo assegnato, importante, mc'è un episodio in fui proprio non ce la fa.....come fare? Aspettiamo, e vogliamo capire...al nostro arrivo, diciamo la situazione è con delicatezza e naturalezza, due delle cantatrici lo portano in una saletta..dopo alcune ore, e per dirla breve, lì dove non c'era, ora c'è. Se riesce a far venire fuori una voce intonata che a tratti recita più che canta ma che fa sentire Pepe l'uomo più felice del mondo. Una felicità che si contagia agli altri, anche loro felici del successo di Pepe. E ci ricorda che educare viene da educare, tirare fuori....anche attraverso l'arte.

La vita di Pepe cambia....sale la sua autostima, si sforza, entra in una scuola di canto, comincia leggera, cambia la decorazione della sua stanza, si preoccupa del proprio vestiario.....è un cambiamento vitale.

Un momento bello per finire questo intervento....siamo alla fine di una rappresentazione e si fa un bis non previsto....non ci sono microfoni per tutti....Pepe canta ma non lo tiene....un protagonista si rende conto è in due due quattro lo da a Pepe che fa la sua parte. Appena finisce lo ridona....quando stiamo uscendo dal teatro, li trovo, e Pepe mi dice: vedi profe, abbiamo imparato cosa sia il ben comune!

Fraternidad en el Deporte

Javier Lamoneda Prieto

Sportmeet - IES San Telmo de Jerez de la Frontera; Cádiz - España

En la actualidad, a la actividad físico-deportiva es reconocida como una disciplina con un claro potencial educativo y social. Las Naciones Unidas (2005) argumentaron cómo el deporte enseña destrezas esenciales para el desarrollo de la persona y su interacción social como la confianza en uno mismo, el trabajo en equipo, la comunicación, la inclusión, la disciplina, el respeto, la cortesía o la ayuda.

En este sentido, el Código de ética deportiva (Consejo Superior de Deportes, 1997) valora el deporte como manifestación sociocultural capaz de mejorar el conocimiento y la relación entre personas de diferentes condiciones, pueblos y religiones. El sociólogo francés Pierre Bourdieu (1930-2002) no dudó en conceder a la actividad físico-deportiva como una práctica claramente generadora de *capital social* en el fomento de diferentes redes de relaciones sociales, contactos, comunicación, amistad, circulación de favores o compromiso social.

Desde 2004, con la entrada en vigor de los nuevos sistemas educativos europeos, existe un claro interés por el desarrollo competencial social y ciudadano. En respuesta a esta demanda, el mismo Papa Francisco insta a promover experiencias de innovación educativa para la integración, el compromiso ciudadano y la participación de

jóvenes recurriendo fundamentalmente a tres dimensiones: la tecnología, el arte y el deporte (Scholas, 2016).

Sportmeet

El principal legado de la Organización Internacional Sportmeet es el de contribuir al desarrollo de una nueva cultura deportiva abierta, solidaria, creativa y constructiva, desde el convencimiento que la regla universal *haz a los demás lo que tú quisieras que te hiciesen a ti* favorezca la relación común a través del deporte en todos los niveles: personal, ciudadano, cultural, religioso y étnico.

Sportmeet surge en Italia el 15 de septiembre de 2002 y desde sus comienzos se caracteriza por un constructivo diálogo a 360 grados que le ha llevado a desarrollar proyectos deportivos sociales, programas de formación, difusión de experiencias e investigación. Ha estado presente en la Mesa redonda de las Naciones Unidas en Ginebra (2005) y contribuido en numerosos proyectos internacionales para el desarrollo. Entre otros galardones, ha recibido en 2011 el prestigioso premio "Rossa de Plata" (Italia), sucediendo a diferentes figuras de relieve, entre ellos Juan Pablo II o Gino Strada (fundador de Emergency). Actualmente es miembro de

Humanidad Nueva, ONG representada en las Naciones Unidas en el Estatus Consultivo General ante el Consejo Económico Social, y reconocida por la UNESCO.

Forman parte del proyecto las más variadas categorías de profesionales apasionados por el deporte que lo consideran un medio valioso para la formación de la persona: sociólogos, médicos, periodistas, profesores universitarios, deportistas amateurs y profesionales.

Uno de las contribuciones de mayor difusión internacional se derivan del programa educativo *Sport4Peace* (Hechenberger, 2008), iniciado en 2004 en Austria con más de 20.000 jóvenes, posteriormente empleado para el fomento del *fairplay* en la Eurocopa de 2008 y difundido a Italia, Inglaterra, Holanda, Francia, Polonia, Argentina, Egipto y un largo etcétera. El programa en síntesis anima al participante a poner en práctica seis lemas del deporte - *juega con todos, respeta las reglas, juega en equipo, juega para hacer amigos, juega siempre con alegría y alégrate con el que gana*- y a posteriormente reflejar los logros en los paneles denominados: *anillos de oro*.

Otro de los proyectos que se derivan de Sportmeet es el denominado *Run4unity* que anualmente reúne a ciudades de 182 países con el fin de realizar una marcha solidaria por la paz. El evento se encuadra dentro de una semana solidaria en favor de la paz y la unidad mundial. En 2016 el lema elegido fue: *Un camino para la paz*. El programa se iniciaba a las 11 del medio día en todos los husos horarios y culminaba a las 12 horas

con un manifiesto por la paz (*Timeout*). La experiencia trascendió lo meramente deportivo y se convirtió en un encuentro internacional en favor de la paz. Entre otros puntos del planeta, en Roma (Italia) asistieron personalidades como el Papa Francisco y Michele Zanuzucchi que apoyaron la iniciativa de diálogo entre el mundo musulmán y cristiano; en Viena (Austria) 225 jóvenes de dieciséis naciones se reunieron para marcar 238 goles por Siria; en Río de Janeiro (Brasil) se desarrolló una marcha solidaria al monte Urca; y en Taiwán entre otros participó el vicepresidente Chen Chien-Jen. Se unieron al programa jóvenes de Jordania, India, México, Angola, el Congo, Nueva Zelanda, Siria, El Cairo, Bulgaria y España.

Sportmeet ha desarrollado Congresos Internacionales, Seminarios y cursos de formación entre Italia, Croacia, Lituania, Ecuador, Argentina, Austria o Brasil. La edición de 2016 se celebra en Croacia con la temática: *deporte, medio natural y ecología*.

Uno de los objetivos centrales de esta red de deportistas ha sido el compromiso por contribuir a través de proyectos sociales al desarrollo. En este sentido, ha ejecutado proyectos que conjugan deporte y solidaridad en República Dominicana, Colombia, Ecuador, Argentina, Brasil, Macedonia, Camerún o El Congo.

Fraternidad como paradigma en el deporte

Paolo Cipolli, presidente de Sportmeet, se preguntaba si la fraternidad como patrimonio de la

humanidad podría convertirse en un paradigma en el deporte (Cipolli, 2015). Siguiendo este hilo argumental ubicaremos la fraternidad hoy a demás de principio moral, como contenido y método.

Fraternidad como contenido

El deporte hoy es un universal cultural, practicado con fines higiénicos, educativos, competitivos, agonísticos, estéticos o relacionales. Como manifestación humana es una expresión cultural que revela los valores de nuestro tiempo. Desde un planteamiento axiológico decimos que puede ser valorado por sus practicantes de una perspectiva subjetiva diversa. Para Ryan y Deci (2000), una orientación motivacional extrínseca se relaciona con un interés unidireccional por el resultado. Desde éste modo de interpretar el juego, el deporte puede ser valorado como un medio para el logro personal y no colectivo, en el que la agresividad y violencia, el engaño y la trampa o superar a el contrario, son constructos altamente valorados.

Cechini (2015), Shields y Bredemeier (1994) y un sinfín de investigadores han expuesto en sus trabajos que el deporte no siempre es educativo. Es más, puede ser un medio que lleve a la deformación de la persona. Kavussanu y Boardley (2009) han demostrado cómo al deporte le cotejan con asiduidad numerosos comportamientos antideportivos y en respuesta a esta situación organismos internacionales han instado sobre la necesaria conversión en deporte educativo (Kofi Annan, 2008 ex secretario

general de las Naciones Unidas). Por tanto, no toda práctica físico-deportiva es educativa, la clave está la metodología empleada, el procedimiento seguido y el clima motivacional creado.

Son numerosas organismos como la ONU, la FIFA e incluso el mismo Vaticano, los que han exortando al deporte sobre la impetuosa necesidad de recurrir al *fairplay* como principio moral que lleva al respeto y deportividad. Sin embargo, como expresó acertadamente Crepaz (2008), esta medida no deja de demostrar claros síntomas de debilidad y se muestra como un instrumento insuficiente para darle al deporte la dimensión de credibilidad que necesita. Uno de los argumentos que justifican esta situación podemos extraerlos de las Teorías de Desarrollo Moral Estructural, al considerar que la imposición de una norma como es el juego limpio situa al participante en un nivel convencional e interiorizar la norma mediante el convencimiento de hacer al otro lo que te gustaría que te hiciesen llevará al denominado por Lawrence Kohlberg a nivel post-convencional de desarrollo. Así pues, en la medida en que el deportista interiorice y experimente que puede establecer una relación afectuosa su oponente, llevando a considerarlo como su propio hermano, podrá llevarle de forma natural: a la gratuidad, admiración, humildad o empatía.

Esta nueva forma de interpretar el deporte desde una relación de reciprocidad sincera viene inserto en el artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y lejos de

considerarse una quimera es para destacados deportistas una realidad. Algunas de las expresiones de esta nueva forma de practicar deporte han dejado momentos reveladores de un deporte auténtico: Iván Fernández (atleta) cedió la victoria a su oponente, Miroslav Klose (futbolista) reconoció haber marcado un gol con la mano, Rafael Nadal (tenista) consoló las lágrimas de Federer tras hacerse con el Abierto de Australia (Revuelta, 2016).

En este sentido, resulta necesario hoy no solo hacer conscientes a los deportistas y agentes sociales que lo rodean del potencial educativo que tiene el deporte, sino también, mostrar métodos, instrumentos y recursos que guíen en ese camino. El programa de Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 1988) y su aplicación al contexto español (Jiménez, 2008) ha mostrado ser un medio contrastado para la educación en valores a través del deporte. En esta misma línea, han surgido tentativas por mostrar recursos didácticos que hagan de los técnicos deportivos verdaderos especialistas en las relaciones humanas (Lamoneda, 2015). Entre otras medidas, destacar el empleo de dinámicas de grupo o la modificación de elementos estructurales y funcionales del juego.

Deporte e inclusión social

Entre los años 2010-12 Sportmeet contribuyó con un programa deportivo social para el desarrollo en Ecuador. El proyecto se enmarcaba dentro de una iniciativa promovida por las Naciones Unidas y la Cooperación Andina. Las actividades se dirigieron a la

Fundación Amiga, entidad educativa ubicado en Esmeraldas, ubicada en la región afro de Ecuador, una región pobre, signada por un fuerte contraste social. El programa formativo se inició con un Congreso Internacional en 2010 y prosiguió con acciones formativas sobre: fraternidad en el deporte, psicología de la educación, programa de desarrollo sicomotor, educar través de los juegos, prevención de adicciones a través del deporte o entrenamiento para el desarrollo de la fortaleza mental (Aceti, Castelli, López, Moggi, Lamoneda, Ziegler, y Heid, 2015).

La experiencia trascendió lo puramente académico, logrando un claro co-aprendizaje continuo. Confluyó: la alegría e ímpetu del esmeraldeño, con el trabajo en grupo, análisis consensuado y asertividad del otavaleño; la proactividad y creatividad del manteño; apertura y análisis del cuencano y la profundidad del cañarí.

Desde Andalucía se desarrolló entre 2008-10 un *Programa de diálogo con el mundo musulmán* a través del deporte. La experiencia conjugaba: un proceso de inculturación que consistía en un conocimiento de la religión y cultura magrebí; y una experiencia de acogida y diálogo con los participantes y familiares del equipo africano. Las jornadas culminaban con un partido de fútbol precedido por un té al que le sucedía un intercambio de manifiestos por la paz en lengua musulmana y cristiana.

El programa conjugaba contrastes culturales, ideológicos, tecnológicos y económicos. Es precisamente ese

contexto, el que propició un diálogo abierto entre españoles y marroquíes. El nexo de unión entre ambos fue el encuentro con el testimonio de Chiara Lubich; cómo éste les llevaba a: *acercarse a cada persona de tú a tú, con sencillez y profundidad, sin esperar nada, sin jugar; entendiéndolo de igual a igual*. Desde esta relación de reciprocidad sincera, de hermandad, el *fair play* es superado como principio moral. La competitividad deja de ser un problema y se da la mano con la deportividad. El deseo de ganar incluye a la cortesía y la ayuda, lleva a adoptar una visión diferente del rival integrando valores como la admiración hacia el buen juego, y lo que es más complejo, logra adoptar una actitud honesta en todo momento del juego: con uno mismo, rechazando toda forma de dopaje; con el oponente, desarrollando un juego limpio desprovisto de cualquier acción contraria a la principios éticos de igualdad; y la normativa, rechazando toda manifestación deshonorrosa de trampa.

Fraternidad como método

La fraternidad como método de investigación aporta a las ciencias de la motricidad necesarias intervenciones socio-educativas tanto en el ámbito competitivo como recreativo.

Una de las iniciativas desarrolladas entre 2011-14 con 12 equipos de fútbol federado en Cádiz (España), mostró cómo a través de un programa de intervención basado en el desarrollo de la empatía, asertividad o motivación intrínseca

era posible mejorar las orientaciones hacia la deportividad en jugadores procedentes de familias de baja condición socio-económica. Los resultados fueron positivos sin distinción de jugadores en riesgo o no de exclusión social. Los principales aspectos que se mejoraron se vinculan con el trato al oponente y entre las limitaciones: el respeto al colegiado y la honestidad en el juego.

Desde el ámbito educativo y recreativo, se aportó un programa colaborativo en poblaciones rurales para acercar a estudiantes procedentestres de tres localidades diferentes. La experiencia desarrollada con cuatro Institutos de Educación Secundaria reveló cómo el deporte podía mejora la amistad y se convertía en un claro recurso motivacional.

Conclusiones

La red internacional de deportistas *Sportmeet* aporta al ámbito de la motricidad una necesaria orientación hacia la fraternidad universal. Su contribución en acciones deportivo-sociales muestran el potencial educativo de la acción motriz como medida para la inclusión social, capaz de romper barreras culturales, ideológicas, religiosas o económicas. Esta nueva forma de interpretar el deporte, que entiende al otro como a tu propio hermano, sólo puede ser comprendida si se pone en práctica, si se hace una experiencia real. En este sentido, se constatan aportaciones deportivo-sociales, programas de formación, testimonios e investigaciones.

Referencias

- Cecchini, J.A. (2015, septiembre). *El deporte y la educación en valores*. Lección inaugural curso 2015-16. Universidad de Oviedo. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/281932236_El_deporte_y_la_educacin_en_valores._Leccin_inaugural_curso_2015-16._Universidad_de_Oviedo
- Cipolli, P. (2015). ¿Es posible la fraternidad en el deporte? En Aceti, E., Castelli, L., López, C., Moggi, J., Lamonedá, J., Ziegler, J., & Heid, S. (2015). *Desarrollo social a través del deporte*. Ecuador: CAF; Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Retrieved from <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/734>
- Consejo Superior de Deportes (1997). Código de Ética deportiva. *Revista Española de Derecho Deportivo*, 7, 91-96.
- Crepaz, P. (2008). Deporte IN Creíble – Pon en marcha la fraternidad. Congreso Internacional Sportmeet. Castegandolfo, Roma.
- Hechenberger, A. (2004). Sports4Peace - Ein Powerplay für den Frieden. *Bewegungserziehung*, 58(5), 23-28.
- Hellison, D.R. (1988). Cause of death: Physical education - a sequel. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 59, 18-21.
- Jiménez, P.J. (2008). *Manual de Estrategias de Intervención en Actividad Física, Deporte y Valores*. Madrid: Síntesis.
- Kavussanu, M., y Boardley, I. (2009). The prosocial and antisocial behavior in sport scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31, 97-117.
- Lamonedá, J. (2015). *Juego limpio y deportividad*. Barcelona: Inde.
- Naciones Unidas (2005). *Año Internacional del Deporte y la Educación Física*. Ginebra (Suiza).
- Revuelta, S. (2016). *La vida es como el deporte*. Recuperado de: <https://lavidaescomoeldeporte.com/>
- Run4unity (2016). Recuperado de: <http://www.run4unity.net/2016/>
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Shields, D.L., y Bredemeier, B.J. (1994). *Character development and physical activity*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Scholas (2016). Recuperado de: <http://scholasoccurrentes.org/>
- Sportmeet (2016). Recuperado de: <http://www.sportmeet.org/>

¿La educación como derecho o como mercancía?

Marta Bernard Boillos

Facultad de Educación UNED

Desde hace siglos, el "mercado" ha sido siempre un espacio económico importante en la vida de las sociedades humanas, entendiéndose de forma general, como un espacio público donde individuos u organizaciones que disponen de productos, bienes y servicios los venden a aquellos que deseen comprarlos para satisfacer sus necesidades o deseos, realizándose por tanto un intercambio de forma libre. A lo largo del siglo XX, se ha ido haciendo más evidente la fuerza que los mercados ejercían sobre todas las formas de la vida social en los sistemas capitalistas. Sin embargo, hasta mediados de la década de los años 1970, éste no ha comenzado a considerar que también los derechos o bienes básicos de la ciudadanía (como el agua, la energía, la sanidad, o la educación) podían convertirse en mercancía al servicio de sus intereses económicos.

Este es el caso del conocimiento, según García Gómez (2010). El capitalismo, no solo lo convierte en mercancía (puesto que ya era concebido así en los centros de enseñanza privada), sino que reconvierte el propio sistema educativo en una institución privada, privatizando el saber (planes de estudios reorientados a las dinámicas del mercado capitalista, control de las patentes en los laboratorios de investigación, gestión de los derechos de autoría frente al conocimiento libre...).

Desde el momento en que nuestra sociedad se convierte en una "sociedad

de la información y del conocimiento", es decir, donde la información y el conocimiento ocupan un lugar privilegiado social y culturalmente (siendo la creación, distribución y manipulación de la información una parte fundamental de las prácticas económicas), el capitalismo trata de apropiarse del ámbito del saber, poniendo en práctica una nueva regulación de los mercados donde el conocimiento está al servicio de lo financiero (García-Gutiérrez, 2015).

Esto implica que la educación no tendrá posibilidad de ser un proyecto social y político pensado para la emancipación de los individuos, sino que estará al servicio de las necesidades e intereses económicos, gestionada desde una óptica empresarial, actuando para obtener los máximos beneficios al menor coste posible, transformando los problemas y fracasos "escolares" en problemas y fracasos "personales", generando competitividad entre las personas y los centros educativos, proponiendo planes de mejora (de resultados) sin cambiar las condiciones de enseñanza-aprendizaje (menor ratio por aula, tiempo para el profesorado para la formación, investigación y discusión colectiva, direcciones escolares realmente pedagógicas y colectivas...), etc.

Como diría Díez Gutiérrez (2009), el neoliberalismo se ha convertido en el "telón de fondo" de los ajustes de la política educativa a nivel mundial, que no

se limitan ya al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que también afectan a los elementos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas.

Con el argumento de que la educación "debe estar al servicio de la sociedad", se realiza una interpretación claramente reduccionista que acaba situando a los sistemas educativos al servicio de las empresas. De esta forma, se justifica que, tanto las inversiones en educación como los currículos oficiales estén pensados de acuerdo con las exigencias del mercado y con la preparación del alumnado al mercado de trabajo.

Así, según Casado Neira (2005), el papel público de la educación, como espacio de entrenamiento para la democracia y para la ciudadanía democrática, ha pasado a ser considerado como un despilfarro del gasto público, siendo reemplazado por el punto de vista que la empresa privada tiene de la función de la enseñanza: un campo de entrenamiento para atender las necesidades de las empresas. La persona trabajadora "flexible" y "polivalente" constituye así la referencia del nuevo ideal pedagógico.

De esta forma, no resulta complicado aplicar el principio básico del neoliberalismo de "privatizar lo público", puesto que, "lo privado es mejor y más eficiente".

Para lograrlo, se llevan a cabo dos procedimientos distintos, aunque prácticamente igual de eficaces: el primero de ellos implica abrir la educación a los mercados, recortando la asignación de recursos a lo público, o privatizando directamente (rompiéndose así la concepción de la educación como un derecho social que el Estado debe garantizar); el segundo, consiste en adecuar la propia educación a los principios y prácticas del mercado,

importando métodos y técnicas de gestión del mundo de la empresa al terreno educativo.

A continuación, vamos a comenzar describiendo el primero de los procedimientos, es decir, el que engloba las cuatro medidas más significativas que se llevan a cabo para abrir los sistemas educativos públicos a los mercados.

1. La financiación externa:

Una de las principales medidas que podemos resaltar es el planteamiento de que la financiación de los centros educativos, se complete con la búsqueda de "otros fondos" a través de donaciones externas, de la venta de productos, de la publicidad, o incluso del endeudamiento de los centros educativos, en el caso de no conseguir los fondos suficientes. Esta medida introduce claramente a las empresas privadas en la financiación, y por tanto en la gestión, de las escuelas públicas, llevándose a cabo un proceso de "mercantilización" de la misma.

Esta fue, por ejemplo, una medida que se propuso en el texto de la Ley de Educación de Cataluña del año 2009. Lo mismo sucedió con la aprobación del Espacio Europeo de Educación Superior (1999), también conocido como Plan Bolonia, con respecto a la educación universitaria. En este sentido, la Comisión Europea alegaba que las reformas inscritas en este proceso pretendían crear un "espacio universitario europeo" capaz de integrarse mejor en la competición del libre mercado mundial de la enseñanza superior. Por ello añadía que para "reforzar la autonomía y la responsabilización de las universidades", éstas deben "diversificar sus fuentes de financiación, reforzando la participación de las empresas en la subvención de la enseñanza superior", así como "elaborar

programas y dispositivos de certificación mejor adaptados a las necesidades de competencias del mercado laboral”.

2. Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación):

Otra de las medidas claras llevadas a cabo para fomentar el acceso de los mercados a la educación fue la aprobación del programa “Escuela 2.0” en el año 2010 (que supuso una implantación a gran escala de las TIC en el sistema educativo español), ya que, desde sus inicios, este programa carecía tanto de unos planteamientos educativos claros, como de un conjunto de informaciones detalladas acerca de los costes pormenorizados de su puesta en práctica.

Y es que, como señalaba Nico Hirtt (2002), con la llegada de las nuevas tecnologías a las aulas se abren enormes posibilidades de negocio por las grandes partidas de dinero público que se destinan para dotar de infraestructuras y contenidos digitales a los centros; sin ir más lejos y a modo de ejemplo, “el mercado educativo supone más del 30% de la facturación de Toshiba España, que en un semestre elevó sus ingresos un 21% en informática” (Jiménez M., 2009); o la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza, que ya facturó 900 millones de euros en el año 2008 (ANELE, 2009), un beneficio que ha aumentado considerablemente desde que se ha puesto en marcha el proyecto NEDA (2010), a través del cual las empresas editoriales han trasladado sus productos también a formatos digitales, con lo que han reducido sus costes de producción y distribución (papel, encuadernaciones, transporte...), incrementando así, aún más, sus ingresos.

Además, a través de las nuevas tecnologías, se puede “educar” a los

consumidores y consumidoras del futuro en determinados productos y hábitos como el software a utilizar o el “consumo” del tiempo libre, mejorando así tanto los beneficios empresariales como el control social de los usuarios.

Finalmente, se incorporan herramientas para formar la mano de obra que se necesita en la sociedad digital, una sociedad de “prosumidores y prosumidoras” (Alvin Toffler, 1980), dependientes de las TIC y que suponen un nuevo equilibrio entre un “productor” y un “consumidor”, algo que se suele denominar “co-creación”, pero que, según como se desarrolle, no sería más que una nueva forma de explotación social, según el autor Ritzer, G. (2009).

3. Las Escuelas Concertadas:

La red española de centros educativos sostenidos con fondos públicos, es decir, pagada por todos los contribuyentes, está dividida en dos: la red pública y la red concertada; la diferencia entre ambas, sin embargo, es que la segunda red está gestionada por diferentes entidades privadas (en su mayoría religiosas).

Pese a que, como hemos dicho, ambas redes están financiadas con dinero público, en 2007 (según los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística), el gasto anual medio de las familias en los centros concertados ascendió a 1.433 euros, mientras que el gasto anual medio en la enseñanza pública fue menos de la mitad: 658 euros. Estas cantidades corresponden a diferentes conceptos, como actividades extraescolares y comedor, pero también a las clases lectivas, cuyo coste medio en los centros concertados, según la misma encuesta, es de 247 euros por curso en primaria y 220 en secundaria, mientras que en los centros públicos el coste por

este concepto es cero. Con esta enorme diferencia de coste directo para el bolsillo de las familias, difícilmente se puede estar garantizando la posibilidad de escolarizar a todos los alumnos sin discriminación por motivos socioeconómicos.

Además de las cuantías económicas a las que acabamos de referirnos, los centros concertados, también realizan otras prácticas que, directa o indirectamente, fomentan la segregación del alumnado atendiendo a factores socioeconómicos. El primero de los ejemplos, es la celebración de entrevistas con los padres de los alumnos que quieren solicitar el centro (incluso antes de que se abra el periodo oficial de solicitud de plaza para el siguiente curso escolar), produciéndose así una especie de “preselección” extraoficial. Otra práctica también extendida es la de programar actividades complementarias en horario lectivo que, obviamente, suponen un coste económico extra para las familias al que muchas de ellas no puede hacer frente. Finalmente, una tercera práctica muy extendida en los centros concertados es la venta de libros, material escolar y prendas de uniforme en el mismo centro y/o a través de empresas relacionadas con el centro. Muchos de estos centros aprovechan todo tipo de “eventos” posibles para aumentar sus beneficios, algo lógico teniendo en cuenta que son empresas.

Todo este tipo de prácticas pone claramente de manifiesto el carácter empresarial de los colegios concertados y su interés en un alumnado “económicamente solvente”, ya que los usuarios de estos centros ya no son “usuarios” de un servicio público, sino “clientes” de empresas que se financian, en parte, con dinero público y, en parte, con el dinero privado de las familias del alumnado.

Pues bien, si hasta aquí hemos descrito algunos ejemplos y líneas de actuación que favorecen la privatización y la mercantilización de los sistemas educativos públicos, a partir de ahora nos vamos a centrar en el segundo procedimiento utilizado, numerando las principales medidas que introducen los sistemas y métodos de gestión y funcionamiento de la empresa privada en el ámbito educativo.

Así, como acabamos de decir, no todo son medidas de privatización que abren el campo de la educación a los mercados, sino que además existen otras estrategias que introducen la lógica del mercado en el mundo de la educación, especialmente en su forma de organización y gestión. Así pues, el modelo neoliberal argumenta que el problema de la “calidad” de la enseñanza se encuentra en el modelo de gestión pública, por eso, lo que propone es una gestión privada del servicio público; pero ya no sólo en el sentido de que la gestión pase “a manos privadas”, sino de tal forma que los titulares públicos “aprendan a gestionar” como lo hacen los privados, cuya gestión se presenta como modelo de excelencia.

Un proceso que implica aplicar soluciones de “racionalización” y “eficiencia” en la escuela pública, es denominado por Gentili (2000) proceso de “Mcdonalización”. Por lo tanto, “Mcdonalizar” la escuela, según las palabras de Laval (2004), supone “pensarla” como una institución flexible que debe reaccionar a los estímulos o señales que emite un mercado altamente competitivo al que debe servir eficientemente en la preparación de trabajadores y trabajadoras eficaces.

Un ejemplo muy claro que evidencia esta situación es que el hecho de que se transfiera al mundo educativo, incluso, un

lenguaje "economicista y mercantil" propio de la empresa privada (Díez Gutiérrez, 2009). A lo largo de estos últimos años, la institución escolar ha experimentado una verdadera transferencia terminológica: las escuelas se redefinen como "empresas educativas", la pedagogía se basa en el desarrollo de las "competencias básicas", y el profesorado es concebido como un "recurso humano". Además, se introducen nuevos términos provenientes directamente del mundo de la empresa, como por ejemplo: "calidad", "sociedad del conocimiento", "marketing", "competencia", "empleabilidad", "flexibilización", "excelencia", etc.

Es evidente que la educación debe tener conexión con el mercado de trabajo, pero lo cuestionable es que, sólo en función de ello, se establezcan sus metas y se evalúe su impacto, como si lo auténticamente crucial de la escuela fuera preparar la mano de obra de los procesos productivos y financieros. Se convierte así el proceso educativo en una labor meramente "técnica", negándose el importante carácter social y ético del acto educativo que implica conflictos de intereses, valores e ideales.

Así pues, comenzaremos enunciando algunos métodos de gestión y funcionamiento de la empresa privada que, o bien se han introducido, o se están introduciendo cada vez más en la educación:

1. Desprestigio del profesorado y de sus condiciones laborales:

En primer lugar, se ha llevado a cabo una campaña mediática de desprestigio de la "calidad" de lo público, culpabilizando de ello especialmente al profesorado. Esta creencia, cada vez más extendida en el imaginario colectivo social, pretende

"justificar" muchas de las propuestas políticas que pretenden, tanto precarizar las condiciones laborales de los docentes, como deslegitimar su función como agentes de la educación pública. Algunas de las medidas más populares que se han llevado a cabo en esta dirección son las siguientes:

Una de las primeras propuestas ha sido la de "aumentar la retribución salarial" de los profesores y profesoras que obtengan mejores resultados académicos en sus clases. Según García Gómez (2010), esto fue lo que el gobierno de Asturias de 2010 exigió como condición para aumentar la retribución del profesorado, haciendo que cada uno de ellos firmara un "cheque en blanco" adhiriéndose a una (desconocida) carrera profesional de la que no se precisaban las condiciones laborales que tendrían en el futuro. Este tipo de medida también se implantó en Portugal en 2007, a través de la cual se prolongó la edad y los años de cotización para la jubilación de los docentes, el horario lectivo del profesorado de secundaria y la disponibilidad horaria para hacer sustituciones y desarrollar tareas no docentes, (obviando el tiempo necesario para preparar las clases, corregir...).

Otra propuesta, también muy popular, es la de "establecer una jerarquía" clara en función de los "méritos" de los docentes. Esta fue una de las propuestas lanzadas por la ex-ministra de educación portuguesa, María de Lurdes Rodrigues (2005-2009), para la que "el profesorado cobraba mucho, trabajaba poco y era absentista", y según la cual, la "cultura igualitaria" del colectivo docente suponía el gran problema de la educación.

Por último, la introducción de un "nuevo modelo de evaluación" del desempeño docente también está siendo muy popular, a través del cual se propone crear dos categorías profesionales

("profesorado" y "profesorado titular"). El profesorado titular puntuaría al resto del profesorado de "a pie" tras asistir tres veces a sus clases. Un ejemplo de esta medida es la que también fue llevada a cabo en 2010 por el gobierno de Asturias, por la que eran los "superiores" quienes iban a evaluar a sus "subordinados".

Sin embargo, estas medidas pueden tener unas consecuencias muy nefastas. Por ejemplo, la cooperación entre un profesorado dividido entre quien evalúa y quien es evaluado puede generar desconfianza, competitividad o "sumisión" a los superiores jerárquicos (de los que se espera una evaluación positiva); además, de esta forma, se consigue poner constantemente en tela de juicio la labor y el prestigio del profesorado. Por otra parte, exigir la firma y el compromiso individual de cada docente como "condición" para recibir una prima salarial, impide llevar a cabo una negociación colectiva de las condiciones laborales del cuerpo de los docentes en su conjunto, frenando así la capacidad de lucha colectiva de los trabajadores, dividiéndolos y fracturando (aún más) los sindicatos. Por suerte, estas tendencias son aún marginales en Europa y allí donde éstas se han generalizado, como en el sistema educativo del Reino Unido, las consecuencias han sido la huida de los profesores, que han abandonado masivamente una profesión para la que no se encuentran candidatos.

2. Introducción de la figura del "director-gestor":

Otra de las medidas llevadas a cabo para adecuar el modelo de gestión de la educación a los principios del mercado es la de cambiar el paradigma de entendimiento de la organización educativa, desviando el protagonismo de la comunidad educativa hacia los

directores y directoras de los centros educativos, creando así profesionales de la dirección (tal y como se explicita, por ejemplo, en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 2013).

En este cambio de paradigma, la participación democrática de la comunidad educativa en el funcionamiento y gestión de los centros es sustituida, progresivamente, por la gestión de corte empresarial y de medición de "rendimientos". Para ello, es necesario poner al frente de las instituciones educativas a "verdaderos gestores" encargados de aplicar eficazmente unas políticas de "modernización", decididas desde arriba y capaces de controlar a los docentes en la base. Con este modelo, según Díez Gutiérrez (2009), la dirección se convierte en la representante de la Administración en el centro educativo, siendo la mano ejecutora de sus directrices, y convirtiéndose en los mandos intermedios de esta nueva estructura jerárquica.

3. Establecimiento de ránquines de calidad y libertad en la elección de centros:

La puesta en marcha de "evaluaciones externas" de los centros, es otra de las medidas que conllevará, inexorablemente, el establecimiento de ránquines en función de los resultados escolares (Quirós Madariaga, 2010). Lo que se propone es que esta evaluación sirva para dotar de más recursos a los centros que obtengan mejores resultados, y no a los que tengan más necesidades. La evaluación de las escuelas, de los docentes y de los alumnos se convertiría así en un mecanismo de gestión clave cuando se introducen fórmulas de financiamiento competitivo, ya que los gobiernos necesitarían conocer los resultados de las escuelas, o del

desempeño de los docentes, para distinguir cuáles tienen que ser “recompensadas” y cuáles deben ser “penalizadas”.

Sin embargo, uno de los efectos más perversos de la evaluación docente y educativa externa se produce cuando ésta se destina al fomento de la competitividad entre centros y a consagrar la “libertad de elección”. No debemos olvidar que la “libertad de elección” es un valor casi sagrado en los sistemas de libre mercado (Reyero García, 2009), por lo tanto, la elección escolar por parte de las familias usuarias de la escuela (o “clientes”) es algo que se intenta promover activamente en muchas de las reformas educativas neoliberales actuales. Así pues, no hay duda de que la mejor forma de potenciar la elección educativa consiste en hacer públicos los rankings de centros educativos, los cuales no son otra cosa que la ordenación del resultado de las evaluaciones educativas.

4. Las “Competencias Básicas”:

La noción de “competencias” surge en su origen como un índice para medir la capacidad de un sujeto para responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada y creativa (Comisión Europea de Educación, 2001).

En este sentido, según Nico Hirtt (2002) el paso de una enseñanza fundamentada en los “saberes” y los “saber-hacer”, a una enseñanza orientada hacia las “competencias” y la “empleabilidad” responde más a una demanda creciente de flexibilidad y adaptabilidad de la mano de obra, que a una verdadera “innovación pedagógica”.

Las “competencias básicas”, formuladas por la Comisión Europea (2001), que

deben servir de base al eje central de las reformas de los sistemas educativos europeos son las siguientes:

- o Comunicación en lengua materna
- o Comunicación en lenguas extranjeras
- o Competencia matemática y competencia básica en ciencias y tecnología
- o Competencia digital
- o Aprender a aprender
- o Competencias sociales y cívicas,
- o Sentido de iniciativa y de empresa
- o Conciencia y expresión culturales

Pero, ¿por qué razón estas competencias “clásicas” ocupan ahora un lugar tan importante en la educación? Porque, según Pont y Werquin (2001), en ellas residen los “factores clave” de dinamismo y de flexibilidad; es decir que unos trabajadores dotados de estas competencias son capaces de adaptarse continuamente a las demandas laborales en constante cambio. Un claro ejemplo, es el hecho de que se privilegien determinadas “competencias transversales” como el dominio de, al menos, una lengua extranjera (el inglés), o el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en detrimento del tiempo dedicado a otro tipo de contenidos especializados (como aquellos que provienen de las ramas de humanidades y ciencias sociales).

Así pues, la correspondencia de esta “concepción pedagógica” con las bases del pensamiento económico es demasiado evidente. Sin embargo, el enfoque de competencias puede contar con el apoyo de algunos pedagogos progresistas, al encontrar en él una cierta similitud con las pedagogías

"constructivistas" (como por ejemplo, el papel central asignado al alumno). Pero el parecido se acaba ahí. En una "práctica pedagógica constructivista" (como la defendida por Freinet), trabajar con el alumno sobre problemas "cercaños" sirve para dar sentido a los aprendizajes, pues es el terreno en el que el alumno "deconstruye" sus representaciones y "construye" unas nuevas; en otras palabras, la actividad del alumno está aquí puesta al servicio de la adquisición de saberes. Por el contrario, en el enfoque por competencias, es el "saber" el que se entiende como una herramienta puesta al servicio de la "actividad" que el alumno debe realizar, y por ello del ejercicio de una competencia. Además, la "relación con el error" también cambia completamente: en el enfoque por competencias, el alumno que no logra terminar la resolución de la tarea que le es encomendada está en una "situación de fracaso", ya que no ha mostrado sus competencias; por el contrario, en la pedagogía constructivista, lo que cuenta no es que la tarea sea realizada sino lo que el alumno haya aprendido a través de su éxito o fracaso a lo largo de su realización.

Conclusión:

Y bien, una vez que hemos analizado cuáles son las principales medidas llevadas a cabo para introducir la "lógica" de los mercados en la educación, deberíamos preguntarnos si todos estos procedimientos han servido para "mejorar" la calidad de la propia educación, o si sólo han sido una "excusa" para propiciar la entrada de las entidades privadas en el campo educativo.

Según Tiana (2002) la inclusión de medidas y procesos de mercantilización

en la educación no permiten mejorar, ni siquiera, el rendimiento escolar de los alumnos, produciendo, únicamente, escasas mejoras en las escuelas más favorecidas, leves descensos de algunas de las dificultades de los centros menos favorecidos, así como un aumento de la brecha social en lo que respecta al acceso a la educación. Sin embargo, añade, lo que habría que considerar es que, lo que determina realmente una buena parte del rendimiento de los alumnos, son las características socioeconómicas de las que éstos parten.

Además, a través de la "mercantilización" de la educación, pretende trasladarse la "responsabilidad colectiva" sobre la educación a los "propios individuos" que están en relación con ella, que ahora son considerados "clientes", dado que son quienes la eligen (Hirtt, 2002). Desde esta lógica, las consecuencias de una "elección libre", es que éstas deben asumirse individualmente, lo que supone un replanteamiento total del papel de la educación en la sociedad, así como de su carácter como "bien público" o "bien común". Se trata, en definitiva, de negar la condición de "derecho social" de la educación y transformarla en una "posibilidad" de consumo individual, variable según el "mérito" y la capacidad económica de los consumidores y las consumidoras

La consecuencia final es que los discursos sobre la "equidad" van siendo marginados, a medida que los discursos sobre la "eficacia" van colonizando el sentido común tanto de las Administraciones educativas, como de los profesionales y de las propias familias y estudiantes. Así pues, la discusión pedagógica ya no se centra en cómo desarrollar un currículum emancipador, basado en el desarrollo humano de los alumnos, que garantice su participación en la construcción de una sociedad más

justa, sino en un currículum selectivo, instrumental, en función de las demandas del mercado de trabajo, con el fin de incrementar la "competitividad", la "empleabilidad" y la "adaptabilidad" de los futuros trabajadores

A nuestro juicio, consideramos que pocas actuaciones políticas vinculan, realmente, los rendimientos escolares que se obtienen a la realidad social y económica del entorno del alumnado; de la misma manera, tampoco se vinculan a las condiciones en las que se desarrolla la escolarización: como las ratios, el profesorado de apoyo en las aulas, la existencia de programas de detección temprana de las necesidades educativas de los alumnos, la formación inicial y continua del profesorado, las partidas presupuestarias que se destinan para educación, etc.

Sin embargo, creemos que lo que realmente hace falta para mejorar el

rendimiento escolar de los alumnos y la calidad de la educación, es apostar por llevar a cabo reformas y medidas estructurales profundas, como serían, por ejemplo, la potenciación de los servicios sociales, las ayudas económicas a las familias en riesgo de exclusión social, las medidas de compensación social, la atención a la diversidad mediante apoyos pedagógicos específicos, etc.

En definitiva, no se trata de dar a todos lo mismo, sino de dar a cada uno lo que necesite para que todos tengan lo mismo. Y para ello, lo que se debe poner en marcha son unos cambios estructurales y sistémicos que aboguen por una educación equitativa, así como por una educación que promueva el desarrollo cognitivo, personal y humano de las personas, tal y como defienden organismos internacionales como las Naciones Unidas.

Bibliografía y webgrafía:

- Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza, ANELE (2009): "Los editores ponen en marcha una plataforma de contenidos digitales de enseñanza".
- Casado Neira, D (2005): "Las posibilidades de una ciudadanía europea en el currículo escolar", *Innovación Educativa*, 15, pp. 53-63.
- Comisión Europea (2001). "New Skills for New Jobs: Anticipating and matching labour market and skills needs". Luxemburgo: Office for official publications of the European Communities.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2009), "Globalización y educación crítica". Bogotá: Desde Abajo.
- Declaración de Bolonia (1999), "Espacio Europeo de Educación Superior". <http://www.eees.es/es/eees-desarrollo-cronologico>.
- García Gómez, T. (2010), "La Mercantilización de la Educación", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Zaragoza: AUFOP.
- García-Gutiérrez, J. (2015), "La universidad en la sociedad red. Entre el mercado y los derechos humanos". En F. Gil Cantero y D. Reyero García (Eds.) *La universidad hoy*. Madrid: Encuentro.
- Gentilli, P. (2000), "Escuela, gobierno y mercado. Las privatizaciones en el campo educativo". América Latina: SUATEA.
- Hirtt, N. (2002). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Madrid, CAUM.
- Instituto Nacional de Estadística (2007), "Gasto anual medio de las familias en educación".
- Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de la Comunidad Autónoma de Cataluña.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Murillo, García, J.L. (2010), "Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TIC" *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Zaragoza: AUFOP.
- Naciones Unidas (2014), "Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación".
- Pont, B. & Werquin, P. (2001). « Nouvelles compétences: vraiment? » *L'observateur de l'OCDE. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*. Paris: La Documentation française.
- Quirós Madariaga, B. (2007). "El negocio de las competencias básicas".

Reyero García, D. (1999), "El peso del Estado en la educación. Una aproximación crítica desde la economía liberal", *Revista Española de Pedagogía*, 224.

Ritzer, G (2009), "Production, consumption, prosumption: The nature of capitalism in the age of the digital prosumer".

Tiana Ferrer, A. (2002), "La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en Educación". En Aurora Ruiz (Coord.). *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 49-70.

Toffler, A. (1980), "La tercera ola", Madrid: Plaza & Janes.

Índice de autores

María Nieves Tapia

Fundadora y Directora del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Entre 1997 y 2009 inició y coordinó los programas nacionales de aprendizaje-servicio del Ministerio de Educación argentino, "Escuela y Comunidad" (1997-2001) y Educación Solidaria (2003-2010), así como el Programa de Escuelas Solidarias de la Ciudad de Buenos Aires (2002-2003).

Esperanza Sánchez Contreras

Licenciada en Comunicación Audiovisual, estudiante de Doctorado en Educación y el grado de Educación Social. Actualmente trabaja como educadora social en una residencia de menores en Madrid. Sus intereses como investigadora se centran en la relación de los medios de comunicación con el ámbito educativo de las personas en riesgo de exclusión social.

María D'Orey Roquete

Graduada en Ciencias Pedagógicas por la Universidad Católica Andrés Bello (Caracas - Venezuela) y Máster en Educación Especial por la Universidad Complutense de Madrid.

Juan López Martínez

Subdirector General de Ordenación Académica. Ministerio de Educación y Ciencia. Presidente fundador de ADIDE.

Estefanía Borrecca

Scuola Statale Italiana en Madrid.

Alessia Iacoponi

Licenciada en educación física en las universidades de Urbino y L'Aquila, ha ejercido como profesora de educación física en varios colegios de primaria de la región italiana Le Marche. Actualmente es profesora en la Scuola Statale Italiana en Madrid. Apasionada del deporte, ha sido jugadora de rugby en Italia y España.

Lourdes Sarita Ecos Santa Cruz

Centro de Educación Infantil Garabato, Las Palmas de Gran Canaria.

Sandra Rodríguez Gil

Centro de Educación Infantil Garabato, Las Palmas de Gran Canaria.

Mikel Arregui

Ex-concejal del PNV en el Ayuntamiento de Andoain, Guipúzcoa. Miembro del Movimiento Político por la Unidad (MPpU).

Marie-Pierre Bidal

Psychologue clinicienne, thérapeute, enseignante et formatrice (Paris - France).

Diana Amado de Menezes

Instituto Federal de Educação, Ciência, Tecnologia de Sergipe (IFS) Itabaiana – Sergipe – Brasil. Graduada en Administración de Empresas (Faculdade Ruy Barbosa-1997), Especialista en Comunicação Social (Universidade Estado da Bahia-2002). Actualmente colabora con el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)-campus Itabaiana, donde investiga sobre "educação em periferias do município, desenvolvimento local e tecnologias sociais".

Diego Galán Casado

Doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, Master en Estudios Avanzados en Pedagogía y Licenciado en Pedagogía por la misma Universidad. Colaborador Honorífico del Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Facultad de Educación, UCM). Ha desarrollado su trayectoria laboral como educador en rehabilitación psicosocial con personas con enfermedad mental. También ha trabajado con menores en riesgo de exclusión social. Actualmente coordinador de Ligasame, liga de fútbol pro salud mental de la Comunidad de Madrid y es profesor de la Facultad de Educación de la UCJC. Sus principales líneas de investigación se centran en la educación en los entornos privados de libertad, la reinserción social tras la excarcelación, la intervención socioeducativa con personas con enfermedad mental y la educación inclusiva.

Alvaro Moraleda Ruano

Doctor en Educación y experto en análisis estadístico y metodologías de investigación aplicados a las ciencias sociales. Ponente e investigador enmarcado en la línea del desarrollo competencial de la inteligencia emocional en diversas áreas.

Stella González-Arnal

University of Hull, with expertise in Social and Political Philosophy, Applied Philosophy, Epistemology.

M^a José Tacoronte

Universidad de La Laguna. Licenciada en Filosofía por la Universidad de La Laguna en el año 2006. Máster oficial en Filosofía, Cultura y Sociedad y

Experta en Género y Políticas de Igualdad, en el año 2008. En la actualidad es becaria de investigación en la misma universidad, perteneciente al área de Lógica y Filosofía de la Ciencia, en el departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje de la Facultad de Filosofía. Y becaria de investigación en el Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres, IUEM.

M^a Dolores García Arnaldos

Doctorado en Lógica y Filosofía de la Ciencia (Universidad de Santiago de Compostela). Estudios de Filosofía en la Universidad de Murcia y en la Universidad Complutense de Madrid. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense y Diploma de Estudios Avanzados por la Universidad de Santiago de Compostela (2007). Ha desarrollado su docencia en el Instituto Universitario de Ciencias para la Salud -Seminario de Filosofía y Ética-, en la Universidad del Comahue (Argentina). Investigadora de la Universidad de Hull en el marco del proyecto europeo MISEAL.

Gema Sáez Suanes

Investigadora en el Departamento de Personalidad, Evaluación y tratamiento Psicológico (Facultad de Educación, UCM).

Cristina Montoya

Investigadora en comunicación social y política, Instituto Universitario Sophia (Florencia, Italia).

Maria Emanuel Melo de Almeida

CEMRI – Centro Estudos das Migrações das Relações Interculturais. Universidade Aberta, Lisboa – Portugal. Doctorada en Ciencias de la Educación Universidad de la Coruña - España. Líneas de investigación: Educación para la Paz, Gestión de conflictos, Educación intercultural, Educación para la ciudadanía, Educación para los Derechos Humanos, Ética, Biología, Desarrollo Personal y Social, Ecología General, Educación a Distancia – e-learning.

Juan Luis Fuentes

Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Facultad de Educación, UCM). Ha recibido el “Premio Antonio Millán-Puelles” y el “Premio Joven Investigador”. Sus líneas de investigación abarcan la teoría y la filosofía de la educación, la pedagogía social, la educación intercultural y la utilización ético-cívica de las TIC en el ámbito educativo.

Elisabet Corzo González

Diplomada y Graduada en Magisterio (Primaria), y Master especializado en aprendizaje cooperativo y en mediación de conflictos; y Master dedicado al estudio de la memoria y crítica de la educación. En la actualidad cursa la formación al doctorado, y continua ejerciendo docencia, siendo este su décimo curso escolar, como maestra de Primaria.

Jaime Borda Valderrama

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Pública de Navarra. Trabaja actualmente de manera independiente asesorando proyectos socio-educativos en Colombia, y como corrector de estilo y traductor, especialmente de documentos relacionados con educación y enseñanza de las matemáticas. También ha asesorado algunos trabajos de pre-grado y tesis de doctorado.

Carlos Corrales Gaitero

Profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, donde dirige la Escuela de Formación Pedagógica. Actualmente realiza doctorado en la Facultad de Educación de la UNED (España), en el ámbito de la Integración Iberoamericana en materia educativa.

Yolanda Ortiz Carranco

Terapeuta del lenguaje y Máster en educación especial por la Universidad de Cádiz. Actualmente es docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en la Facultad de Ciencias de la Educación y Directora ejecutiva de la fundación para la integración del niño especial (FINE) con sede en Quito. Ha escrito múltiples artículos sobre discapacidad, y es experta en TICs aplicadas a la inclusión.

Araceli del Pozo Armentia

Docente en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, en el área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social y en estudios de posgrado en el Máster de Educación Social y de Atención Temprana. Es también profesora del Máster Internacional de Formación del Profesorado que se imparte en Quito –Ecuador. Los inicios de su actividad investigadora se han centrado en el ámbito de la pedagogía hospitalaria y ha trabajado, durante años, en el ámbito de la Educación Especial y la discapacidad. En la actualidad colabora en proyectos de investigación sobre el Trastorno del espectro autista (TEA), el trastorno de la ansiedad social y el estrés de la profesión docente. Desempeña responsabilidades de gestión como Vicedecana de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense. Su actividad docente desde hace unos

años, se extiende también al IUS –Instituto Universitario Sophia-en Italia, impartiendo clase en el Máster de Posgrado de Cultura de la Unidad.

Teresa Boi

Insegnante presso Direzione Didattica Santa Caterina- Cagliari - y Responsable de la Red Internacional de Educación Edu. En la actualidad investiga en su proyecto de tesis doctoral en el IUS Sophia, sobre el modelo educativo en la categoría de la fraternidad.

José Antonio Ibáñez-Martín Mellado

Catedrático de Filosofía de la Educación (Facultad de Educación, UCM). Actualmente, Vice-Rector de Ordenación Docente y Doctorado en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y Director de la Revista Española de Pedagogía. A fines del 2013 el Rey Juan Carlos I le concedió la gran cruz de Alfonso X el Sabio, que se otorga a quienes poseen excepcionales méritos en los campos de la educación, la ciencia, la cultura, la docencia y la investigación.

Juan García Gutiérrez

Doctor Europeo en Pedagogía con Premio extraordinario (UCM). Es profesor Contratado Doctor en la Facultad de Educación (UNED); y consultor de la organización New Humanity en temas de promoción y protección de los derechos humanos, especialmente los derechos del niño y el derecho a la educación. Forma parte también del Grupo de Innovación COETIC (UNED).

Beatrice Gnudi

University of Urbino, Italy.

Janez Snoj

Media Educator at Vrtec "Sončni žarek".

Lee Hyun Ju

Instituto Universitario Sophia (Florencia, Italia).

Maria G. de O. Aquino

Università di Sassari-Italy

Rosa Sorrentino

Lourdes Carrillo Méjico

Thomas Master

Editorial Director at New City Press. International School Chicago-USA.

Norma Marchesi

Educatrice professionale – formatrice (Bergamo, Italy).

Anna Lisa Gasparini

Pedagogista. Scuola materna Raggio di Sole Križevci (Croazia).

Elżbieta Wieczorek

Kierownik Robót, Inspector ds. BHP. EIFFAGE. Politechnika Salaska w Gliwicach. Katowice, Silesian District, Poland

Kierownik Robót

Inspektor ds. BHP. EIFFAGE. Politechnika Śląska w Gliwicach. (Katowice, Silesian District, Poland).

M^a Dolores Díaz Vaquero

Doctora en Historia del Arte. Profesora en enseñanza secundaria en Granada

Javier Lamoneda Prieto

Licenciado y Doctor en Ciencias del Deporte, actualmente profesor de Educación Física en el centro de compensación educativa IES San Telmo de Jerez de la Frontera (Cádiz).

Marta Bernad Boillos

Maestra de Educación primaria, especializada en enseñanza bilingüe (francés) y Máster en Memoria y Crítica de la Educación por la UNED. Ha sido Becaria de Colaboración en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social (Facultad de Educación, UNED). Ha realizado diversas estancias de formación en el extranjero y participado en diversos congresos internacionales. Durante el curso 2015/16 participó en el proyecto de innovación docente para el desarrollo de la metodología del aprendizaje-servicio en la enseñanza a distancia (IUED-UNED). Actualmente es profesora en el CEIP Bilingüe Inglés “Florián Rey” (Zaragoza).

Instituciones organizadoras



Facultad de Educación
GIAFE
Grupo de Investigación en
Antropología y filosofía de
la Educación



Imágenes del simposium



Inauguración. Teresa Boi (EdU); Dr. Alejandro Tiana (Rector Magnifico, UNED); Dra. Araceli del Pozo (UCM) y Dra. Monica Fontana (UCM).



Dr. Robert Roche (UAB); David Reyero (UCM) Giuseppe Milan (USP).



Dr. Alfred Fernandez (OIDEL); Dr. Juan García-Gutiérrez (UNED); Juan López (MECD).



Participantes en el Simposium "Educación, inclusión y solidaridad: ámbitos, prácticas y perspectivas" (Madrid, 22 de abril de 2016).