

De las ciudades educadoras a las ciudades inclusivas

Elena Martín¹

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El título de esta breve reflexión pretende destacar lo que desde el punto de vista de la autora es el gran reto del enfoque de las ciudades educadoras: garantizar la inclusión de todos los vecinos y vecinas de la ciudad y de los visitantes que en cada momento lleguen a ella. ¿Resulta una novedad este énfasis o ya está contenido en el propio término de “ciudades educadoras”?

Palabras clave: grupos sociales, aprendizaje, ciudad inclusiva, personas con discapacidad, accesibilidad universal, acción positiva, Index, impacto educativo.

Para quienes hace tiempo que vienen defendiendo que la calidad de la educación significa ante todo garantizar una respuesta en la que todos encuentran satisfechas sus necesidades, el título puede resultar redundante. Sin embargo, el principio nuclear del movimiento de ciudades educadoras es el de la coordinación en un determinado territorio –en este caso la ciudad– de todas actuaciones que un grupo social puede y debe llevar a cabo para favorecer el mejor desarrollo posible en los miembros de ese grupo social. Los principios rectores están pues focalizados en el hecho de que la educación no se limita a la escolarización y en el convencimiento que la ciudad reúne las mejores condiciones para hacer posible la coordinación de las políticas educativas. En este sentido, y siguiendo a Faris y Peterson (2000), un proyecto educativo de ciudad se basa en garantizar las posibilidades de aprendizaje a lo largo de la vida; favorecer el aprendizaje en cualquier lugar, en cualquier momento y de forma adaptada a la manera de aprender y a las necesidades particulares; y utilizar para ello todos los recursos formales y no formales con los que cuenta la comunidad. El énfasis en la inclusión pone el acento además en que estos objetivos deben garantizarse para todos y todas y que ello significa hacer una reflexión profunda sobre el tipo de barreras que actualmente existen

¹ Las ideas que se presentan en este artículo recogen los ejes centrales de la exposición realizada por la autora en el Seminario de Ciudades Educadoras organizadas por el Ayuntamiento de Donostia en Marzo de 2007.

en nuestras ciudades y grupos sociales y planificar sistemáticamente intervenciones dirigidas a eliminarlas.

Parafraseando la definición de Ainscow y otros (1994) de escuela inclusiva, podríamos entender que una ciudad inclusiva es aquella en la que cualquier persona puede llevar a cabo un proyecto de vida independiente y participar plenamente en la vida política, social y económica con igualdad de oportunidades en relación con el resto de los miembros del grupo social.

Como sucede en el caso de la educación en general, la ciudad es una unidad de intervención especialmente adecuada para favorecer la inclusión. Sin embargo, en España el proceso de descentralización administrativa se ha producido claramente hacia las Comunidades Autónomas, pero no en cambio hacia los municipios por lo que algunas decisiones están todavía fuera del alcance de los ayuntamientos, pero no por ello debemos dejar de señalar las que podrían ser iniciativas que contribuyan a este objetivo. No obstante, habría que tener en cuenta que, en determinadas ciudades de gran tamaño, puede que la ciudad sea demasiado grande como unidad de intervención y haya que pensar en barrios u otras divisiones de la ciudad que compartan condiciones semejantes que les otorguen identidad propia y administraciones comunes.

La ciudad es una unidad de intervención especialmente adecuada para favorecer la inclusión que implica no discriminación, accesibilidad universal y acción positiva.

De acuerdo con La Convención internacional de Naciones Unidas para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (2006) y la declaración del Consejo de Derechos Humanos sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad (2007), favorecer la inclusión implica tres grandes retos. En primer lugar *la no discriminación*, en segundo la *accesibilidad universal*, y finalmente las medidas de *acción positiva*. Si hacemos un rápido repaso por cada uno de estos pilares, probablemente estemos de acuerdo en que se ha avanzado bastante en el primero, pero no así en los otros dos. Al menos en el nivel de la legislación, se ha hecho un esfuerzo en el reconocimiento de que nadie puede ser discriminado por razón, en este caso, de una posible discapacidad. Si se revisa no obstante el cumplimiento de estas normas, estamos lejos de los niveles que serían deseables (Echeita y Verdugo, 2004).

La accesibilidad universal tiene que garantizarse, según estos organismos, *en los entornos, los productos y los servicios*. En este caso los indicadores de evaluación son mucho más negativos. Un porcentaje muy alto del espacio urbano sigue siendo inaccesible o difícilmente accesible para muchas personas con discapacidad. Por otra parte, rara vez se diseñan los productos ni los servicios (fuentes de los parques, zonas de juego de niños, teléfonos, ordenadores, cajeros automáticos, por citar sólo algunos ejemplos) pensando en las personas sordas, ciegas, o con alguna discapacidad motórica o mental.

La inclusión, a diferencia del enfoque de la integración, implica precisamente que desde el inicio se diseña un espacio, un producto o un servicio pensando que sea accesible

La inclusión implica que desde el inicio se diseña un espacio, un producto o un servicio pensando que sea accesible para todos los ciudadanos.

para todos los ciudadanos. No se trata de diseñar para la mayoría y luego, si se ve necesario, adaptarlo para personas con otras necesidades, sino de tener en cuenta en desde el principio la variedad de miembros del grupo social.

El tercer pilar, *la acción positiva*, es si cabe más difícil. En el caso de los dos anteriores, al menos existe un acuerdo teórico aunque luego no se reconozca en muchos casos en la práctica. Sin embargo, la acción positiva levanta muchos recelos en un grupo todavía amplio de la sociedad. La polémica acerca de lo injusto de “discriminar al resto que no tiene discapacidad”, como sucede con otros colectivos en desventaja por razón de género, es aún por desgracia un argumento bastante frecuente.

Reforzar la inclusión en las ciudades educadoras supondría avanzar en varios frentes. En primer lugar, es preciso formar a las familias. Si se estuviera de acuerdo con la premisa de que el hecho de que seamos biológicamente capaces de procrear, no significa necesariamente que seamos capaces de educar para la compleja sociedad en la que vivimos, podríamos acordar que es preciso prestar mucho más apoyo y formación a las familias en su labor educadora. Por otra parte, es necesario coordinar las políticas de familia, de juventud, de supervisión de los medios de comunicación y de escolaridad para poner todas ellas al servicio de los mismos objetivos. Ello implica estructuras de coordinación y un marco teórico potente que guíe la intervención.

Centrándonos ya en las instituciones escolares, es preciso que las escuelas incorporen nuevas figuras ya que se les está haciendo nuevas demandas. Se trata de figuras que se sitúan dentro del marco del trabajo socioeducativo y comunitario: trabajadores sociales, educadores de calle, mediadores... Estos son los profesionales que en este momento necesita una escuela que quiera incluir a todos. Finalmente, hay que prestar especial atención a determinados colectivos que hasta el momento no cuentan con un modelo de intervención acordado ni previsto en el ámbito normativo en muchos casos. El ejemplo de los alumnos y alumnas con trastornos de salud mental o el del alumno en situación de desamparo ilustran a nuestro juicio claramente la necesidad de repensar la respuesta educativa que se está ofreciendo a determinados colectivos en los que no se pensó demasiado al elaborar las normas de integración y atención a la diversidad. Estos grupos sociales exigen la coordinación de múltiples servicios, dependientes en muchos casos de distintas administraciones, sin cuya coordinación no es posible acertar en la respuesta. Se están poniendo en marcha interesantes iniciativas, como las redes de colaboración entre profesionales en determinadas zonas de Barcelona (Bassedas, 2006). Pero se trata de experiencias todavía poco extendidas que deberían impulsarse dentro del modelo de los proyectos educativos de ciudad (Coll, 2001).

No obstante, no querríamos al referirnos a estos colectivos cuyas necesidades emergen en este momento como nuevos retos, dar la imagen de que no queda mucho trayecto por recorrer en el caso de colectivos que vienen desde hace tiempo recibiendo más atención por parte de las administraciones. Si bien es cierto que los niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad tienen en este momento muchos más recursos que hace veinte años,

no lo es menos que sigue sin resolverse el problema que angustia a todos los padres y madres de este tipo de personas: ¿qué será de ellos cuando nosotros faltemos? ¿podrán llevar una vida adulta autónoma de calidad?

El sistema escolar garantiza la educación hasta los 21 años aproximadamente, pero, durante la propia escolaridad y desde luego a partir de la edad en la que habitualmente abandonan los centros educativos, hay otras muchas necesidades que deben cubrirse que dependen ya de otras administraciones como Asuntos sociales, Sanidad, Vivienda o Trabajo. Desde el año 85 en que empezó el programa de integración, se han hecho intentos de coordinar a todas estas instancias con el fin de que una madre o un padre pudiera tener un “guión” del recorrido por el transitará su hijo o hija. Desgraciadamente, no contamos todavía con un sistema social que garantice que también para estos ciudadanos estarán aseguradas todas sus necesidades de autonomía. Sin duda es una tarea difícil, pero probablemente la principal dificultad reside en la necesidad de pensar de una forma global en la persona y de hacer una intervención coordinada. Desde un modelo de ciudad educadora inclusiva, ésta debería ser una prioridad.

Impulsar este objetivo implicaría entre otras cosas reforzar los servicios de neonatología y de atención temprana. Supondría también hacer el salto de la integración a la inclusión (Echeita, 2006) y aceptar que estos alumnos y alumnas tienen que adquirir como los demás las competencias básicas y que no basta por tanto con que alcancen mayores grados de socialización. El resto de los aprendizajes son igualmente esenciales para integrarse en el mundo laboral. Obligaría también a mejorar la oferta de formación profesional adaptada y de talleres laborales. Exigiría igualmente que las universidades prestarán mucha más atención de la que hasta ahora tienen a las condiciones necesarias para hacer accesible sus estudios a estos colectivos. Significaría en último término que existen las condiciones para que todos ellos puedan desarrollar su proyecto de vida independiente porque estuviera claro de qué van a vivir, dónde van a vivir, quién les va a cuidar y cómo van a cubrir sus necesidades de relación.

El movimiento de escuelas inclusivas elaboró hace ya casi diez años un instrumento para evaluar las barreras de los centros escolares y los avances que se iban produciendo en su eliminación. Se trata del *Index for Inclusion* propuesto por Booth y Ainscow (2000). Este instrumento permite a la comunidad escolar tomar conciencia de aspectos de la realidad que de otra forma podrían pasar desapercibidos. Desde nuestro punto de vista, tendría mucho interés elaborar un instrumento semejante para valorar los avances en la inclusión de las ciudades, un Index de ciudades inclusivas.

Tendría mucho interés elaborar un instrumento para valorar los avances en la inclusión de las ciudades, un Index de ciudades inclusivas.

La posible aportación de este Index sería muy coherente con una idea propuesta por Alvaro Marchesi (2006) acerca del impacto educativo. Para este autor, antes de tomar ninguna decisión en un municipio debería valorarse su impacto educativo. La analogía con el concepto de impacto ambiental resulta muy sugerente y nos ayuda a entender que determinadas decisiones que a primera vista parecen ser ajenas a la educación de niños o jóvenes, como el tipo de vivienda que se construye o el tipo de ocio que se

favorece, tienen por el contrario un claro impacto educativo. El Index debería incluir estos indicadores.

Hasta ahora se ha avanzado en la planificación de nuevas medidas para hacer de la ciudad un instrumento de educación. El reto que proponemos implica centrar las actuaciones en que todos quepan desde el principio y en comprobar la eficacia de las intervenciones que se lleven a cabo ■

Referencias bibliográficas

AINSCOW, M., HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G. Y WEST, M (1994). *Creating the conditions for school improvement. A handbook of Staff Development activities*. Londres: David Fulton. Trad cast. *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea, 2001.

BASSEDAS, E. (2006). *La colaboració de professionals a l'entorn de l'alumnat amb discapacitat. Un camí cap a l'escola inclusiva*. <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200405/memories/979m.pdf> (Descargado el 17 de marzo de 2007).

BOOTH, A. y AINSCOW, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE. Trad Cast. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Evaluación Inclusiva, 2002.

COLL, C. (2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, 5-6 de octubre de 2001.

ECHEITA, G. y VERDUGO, M.A. (Coords.) (2004). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.

ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

FARIS , R. y PETERSON , W. (2000). *Learning-based Community Development: lessons learned for British Columbia. A report submitted to the Ministry of Community Development, Cooperatives and Volunteers*.

MARCHESI, A. (2006). *Conferencia inédita impartida en la Convención nacional de política educativa municipal del PSOE*. Elche, 11 y 12 de noviembre de 2006.