

¿CAMINAMOS HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA?*

*Ramon Cardona Pla** y Miquel Ortells Roca****
Universidad Jaume I (Castellón)

Fechas de recepción y aceptación: 27 de febrero de 2012, 23 de marzo de 2012

Resumen: A partir de una concepción de la educación como acción comunicativa y social entre iguales y como un derecho inalienable de cualquier ciudadano, independientemente de su condición, se critica la situación de discapacidad en la que se encuentra el actual sistema educativo español para atender a alumnado con diversidad en cuanto a sus necesidades educativas. Esta incapacidad de la escuela genera situaciones de segregación y, por tanto, de injusticia social. Se denuncian los diferentes tipos de argumentos que sostienen esta situación de segregación escolar y se proponen alternativas basadas en la necesidad de aprendizaje de la escuela a partir de una verdadera inclusión escolar, única manera real de atender adecuadamente a las personas con discapacidad.

Palabras clave: escuela, sistema educativo, discapacidades, segregación, necesidades educativas especiales, justicia, inclusión social.

Abstract: Based on a conception of education as a communicative and social action among equals and as an inalienable right of all citizens, regardless of their status, we

* El presente artículo parte de una conferencia pronunciada por el profesor Cardona el 20 de octubre del 2010 en el marco del I Congreso Internacional Discapacidad y Desarrollo Social, organizado por la Fraternidad Católica de Enfermos y Discapacitados y la UJI.

** Ramón Cardona Pla es profesor asociado del área de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento d'Educació de la UJI. Facultat de Ciències Humanes i Socials. Campus de Riu Sec CP: 12071. Además es psicopedagogo del CEE "La Panderola" de Vila-real (Castellón).

*** Miquel Ortells Roca es profesor asociado del área de Teoría e Historia de la Educación en la UJI. Es también profesor de Educación Especial/Pedagogía Terapéutica en el IES "Francesc Tàrraga" de Vila-real (Castellón).



criticize the situation of disability of the current Spanish educational system in order to take care of diverse student and their educational needs. This inability of the school generates segregation and, therefore, social injustice. We denounce some different kind of arguments in support of school segregation situation and we propose alternatives based on the need of learning of the school from a real school inclusion, the only real way to properly care for people with disabilities.

Keywords: school, educational system, disabilities, segregation, special educational needs, justice, social inclusion.

Nadie educa a nadie.
Nadie se educa a sí mismo.
Los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo.
Paulo Freire

1. LA PERSONA Y LA SOCIEDAD

Hay preguntas fundamentales y críticas. El hecho de plateárnoslas ya nos identifica. La respuesta que encontremos configura aquello que pensamos y aquello que guía nuestra vida.

Una de esas preguntas es la siguiente: ¿Cómo nos hacemos personas las personas? Es decir, ¿cómo nos hacemos más y más humanos a lo largo de nuestra historia individual? Solamente hay una respuesta: nos constituimos como personas en relación con los demás, actuando sobre la realidad en interacción con otros hombres y mujeres, con la comunicación, con el intercambio de significados entre conciencias, hecho que nos permite ir modificándonos, cambiar, crecer, ser más (Freire, 1970).

Ser apartado de la sociedad es un castigo. Ser apartado de la propia comunidad siempre comporta la pérdida de elementos esenciales de nuestra vida. Ya lo sabían los griegos cuando condenaban al exilio a sus ciudadanos reprobados. Lo sabemos nosotros que tenemos la cárcel como la pena que se impone a quienes hayan delinquido. Lo saben los emigrantes que deben abandonar su gente para ir a ganarse la vida en otros países, o los refugiados que han sido expulsados de su tierra.

Todas las personas tenemos una facultad humana primaria: la comunicación. Al menos tenemos la necesidad y el deseo de establecer contacto con los demás. Y, en los casos en que fallan algunas capacidades para hacerla fácil, trabajamos y nos esforzamos para hacerla posible y eficaz.

Los demás y la realidad que nos rodea vivida de forma compartida. Eso es lo que nos humaniza.



El proceso de educación se basa en esa interacción. Una educación que ha existido desde que el ser humano se puede considerar como tal. Mucho antes que existieran las instituciones educativas formales, mucho antes de la aparición de la escritura. La educación y la interacción humana son dos procesos inseparables. La formalización de la educación es un avance histórico de la humanidad. Permite acceder a conocimientos y pensamientos que otros ya han trabajado para, mediante aportaciones sucesivas de otros seres humanos, ir ampliando el conocimiento del mundo y la posibilidad de transformarlo.

No debemos olvidar esta idea fundamental. Nos construimos con los demás. Las personas nos hacemos tales en sociedad. El ser humano es un ser social. La riqueza y variedad de relaciones e interacciones, la posibilidad de interactuar con toda nuestra comunidad o solamente con parte de ella tiene efectos en nuestro aprendizaje y nuestro desarrollo, pues los procesos psicológicos internos que constituyen el aprendizaje solo pueden operar “cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con sus semejantes” (Vygotski, 2009: 139).

2. LA EXPANSIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*¹ (1948) aparece el derecho a la educación. Sin embargo, su reconocimiento como derecho no supuso de manera automática su implantación en todo el mundo. La redacción del derecho marcaba un horizonte, un deseo, una meta a la que llegar para aumentar la justicia y la libertad en el mundo.

Hoy sabemos con toda certeza que existe una grieta significativa entre la población que tiene acceso a la educación y la que no. El hecho de no poder acceder a una educación supone una gravísima discriminación que aboca a los discriminados a no salir de la miseria, a permanecer explotados, a ser víctimas de injusticias y opresiones.

¹ Declaración Universal de los Derechos Humanos. *Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217A (iii) del 10 de diciembre de 1948*. Artículo 26: 1. 1.: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”.



Poco a poco los pueblos de la tierra han ido conquistando el derecho a la educación. Con dificultades. Hoy todavía hay muchos países empobrecidos donde la educación para toda la población es una quimera. Y, claramente, en muchos países el acceso a la educación todavía depende de los recursos económicos, del sexo de cada alumno, de obstáculos culturales, etc.

A pesar de todo, aunque hay que señalar y denunciar con fuerza que hay muchas personas en nuestro planeta que no han tenido ni tienen satisfecho su derecho a la educación, también debemos reconocer que se ha avanzado mucho en la universalización de este derecho. Ese avance se ha logrado con lucha y reivindicación. Nunca ha sido un regalo. Y se ha apoyado en la progresiva incorporación a los procesos educativos de más colectivos humanos. La educación que solamente recibían los nobles, los reyes o los clérigos se fue ampliando a los burgueses –solamente hombres–, después se consiguió ampliar la educación a las mujeres (algunas y con currículos diferenciados, claro), más adelante se consiguió conquistar la educación para la población pobre, después se generalizó la misma educación para mujeres y hombres, etc.

No hace mucho tiempo que eso ha sucedido. Todavía en este curso celebramos el primer centenario del decreto que permitió a las mujeres estudiar en las universidades españolas sin permiso paterno y de la autoridad académica², todavía algunos hemos conocido el tiempo en que mujeres y hombres aprendían cosas diferentes.

Tampoco hace mucho tiempo que se acabó con las escuelas separadas por razas en los países que denominamos desarrollados. En Estados Unidos, las primeras universidades que aceptaron negros en las mismas aulas que a los blancos lo hicieron en 1962³. En 1954 (hace poco más de cincuenta años), en el fallo “Brown vs. Council of Education” el Tribunal Supremo de EE. UU. estableció que la educación pública segregada no era igual y, por tanto, la segregación en las escuelas públicas era ilegal. En Sudáfrica, tuvieron que esperar al año 1994 para que las escuelas para negros y blancos fueran integradas. Todavía, como en los demás casos, continúan perdurando las diferencias ligadas a la riqueza, que continua discriminando a las personas negras.

Cabe destacar una constante: la ampliación del acceso a la educación siempre se ha efectuado admitiendo que una segregación anterior era incorrecta e inadecuada, contra-

² Hasta la Real Orden de 8 de marzo de 1910 del Ministerio de Instrucción Pública, a las mujeres que desearan matricularse oficialmente en la Universidad se les exigía solicitar un permiso “a la Superioridad”, permiso que podía ser denegado. Con dicha Real Orden se derogó una orden anterior de 1888 que obligaba a hacerlo.

³ James Meredith ganó en septiembre de 1962 una demanda contra la Universidad de Mississippi que le impedía estudiar allí. El gobernador del Estado detuvo la admisión proclamando que “ninguna escuela será integrada en Mississippi mientras yo sea gobernador”. Continuó negándose tras ser condenado por desacato y multado con más de 10.000\$. Meredith tuvo que ser acompañado por el ejército para poder entrar en el campus el 30 de septiembre de 1962.



ria a la igualdad de derechos y basada en argumentos falsos y mentirosos. Argumentos basados en prejuicios ideológicos que generaban, ellos mismos, datos supuestamente reales.

Se justificaba que los hijos de pobres –como sus padres– no pudieran estudiar, que las mujeres no debían estudiar y, si lo hacían, debían aprender cosas diferentes a las de los hombres⁴, que los negros no debían estudiar y, cuando lo pudieron hacer, no irían a las mismas escuelas que los blancos.

Y se hacía argumentando la inferioridad de un grupo en sus características humanas, luego se añadían reflexiones serias y fundamentadísimas sobre la “no necesidad de educar a ciertos grupos de gente –podía incluso ser perjudicial para ellos la educación–”, y el discurso se remataba con una avalancha de afirmaciones sobre la falta de capacidad –de inteligencia– de un colectivo determinado. Un ejemplo que hoy nos genera entre indignación y humor es el estudio de Paul Broca (1824-1880), profesor de cirugía clínica de la Facultad de Medicina de París, quien fundó la *craneometría*: sobre una muestra de doscientos cadáveres, calculó el peso medio del cerebro masculino y el femenino y concluyó que el hombre era 181 gramos más inteligente que la mujer. Ante las objeciones a esta linealidad entre tamaño e inteligencia Broca contraargumentó: “Como sabemos que las mujeres son menos inteligentes que los hombres, no podemos sino atribuir esta diferencia en el tamaño cerebral a la falta de inteligencia”.

Vale la pena saber que muchas de estas afirmaciones eran “comprobables en la práctica”: en las valoraciones “objetivas” y “científicas”, las mujeres mostraban menos capacidad que los hombres, los pobres mucha menos que los ricos y, en las pruebas de inteligencia aplicadas a muchas personas emigrantes a EE. UU., la conclusión era clarísima: las personas mediterráneas eran menos inteligentes que las de origen anglosajón.

Todas estas afirmaciones se han demostrado falsas. Las investigaciones que se han realizado teniendo en cuenta puntos de partida diferentes, la cultura propia de las personas valoradas, el acceso diferencial a bienes culturales, la interpretación previa de una cultura como superior, etc., han mostrado que los seres humanos tenemos una parecida variabilidad en capacidades para aprender independientemente del color de la piel, del sexo, de la capacidad económica de los padres, de la procedencia o de la religión⁵.

⁴ Gustave Le Bon, el fundador de la psicología social, autor de *La psicología de las masas* (1895), espantado ante las propuestas de algunos reformadores norteamericanos, que querían facilitar el acceso de las mujeres a la educación superior, escribía: “El deseo de darles la misma educación y, como consecuencia, de proponer para ellas los mismos objetivos es una peligrosa quimera (...). El día en que, sin comprender las ocupaciones inferiores que la naturaleza les ha asignado, las mujeres abandonen el hogar y tomen parte en nuestras batallas, ese día se pondrá en marcha una revolución social y todo lo que sustenta los sagrados lazos de la familia desaparecerá”.

⁵ Todos estos aspectos están muy bien documentados en el famoso libro *Del Génesis al genocidio* de Stephan Chorover (1986).



A pesar de ello, en el mundo continúan habiendo –y justificándose– discriminaciones educativas semejantes por los mismos motivos. Todos y todas tenemos una responsabilidad en acabar con ellas.

3. LA FRONTERA DE LA DISCAPACIDAD

Un discurso muy común en la actualidad afirma que nos encontramos con otra frontera: las personas con discapacidad. ¡Aquí sí que es totalmente evidente que las capacidades no son las mismas!

Ya lo afirma la propia palabra: *discapacidad*. El prefijo “Dis-”, de origen griego, significa “difícil”, “mal”. Por tanto, las personas con discapacidad tienen “dificultades en las capacidades” o “malas capacidades”. Y como las capacidades no son las mismas, no pueden aprender lo mismo que los demás.

Pero se matiza, al calificar a una persona de discapacitada, que no se pretende privarla del correspondiente derecho a la educación. Antes al contrario, supone la culminación de un larguísimo proceso de lucha contra la discriminación. Recordemos cuando estas personas eran muertas al nacer, o cuando eran consideradas endemoniadas, o cuando se les llamaba idiotas, imbéciles, subnormales..., o cuando eran tratadas en instituciones como poco más que animales, o encerradas en casa frecuentemente con un trato también inhumano.

Continuemos con el discurso vigente: ahora las personas discapacitadas acceden a instituciones educativas preparadas para ellas y donde son bien tratadas “y no se puede pretender que estén en las mismas escuelas que los demás”. Ya hemos *comprobado* que no pueden aprender lo mismo.

Sin embargo, a la vista de la historia de lo que ha sucedido con otras discriminaciones educativas, es necesario preguntarse si no estaremos, una vez más, usando “argumentos irrefutables”, para justificar falsamente algo *injustificable*.

Analícemos con un poco más de detalle el panorama.

a) Aunque podemos considerar a todas las personas con discapacidad como un grupo que sufre determinadas formas de opresión semejantes, existe una variadísima tipología de dificultades que las personas podemos padecer. Hay personas que padecen un déficit visual, personas que tienen un déficit motor, otras que tienen una disfunción psíquica, personas con un trastorno de la personalidad, otras que sufren una mezcla de problemas y dificultades, y además en grados muy diversos y con efectos muy diferentes en la vida de cada una.



Y dentro de las personas que pueden tener una disfunción del mismo tipo y grado, existen extraordinarias variaciones en otros muchos aspectos que conforman los seres humanos.

Por eso es necesario suprimir la expresión “personas discapacitadas”. Es una expresión que desvaloriza, pero además es una generalización inútil que no nos ayuda en nada a la hora de conocer a una persona ni, claro está, cuando se trata de hacer un análisis educativo. Podremos describir a una persona diciendo que tiene una determinada dificultad, pero no es esa su esencia. De hecho, la discapacidad es algo que la persona sufre dependiendo del entorno social, no algo que la persona es.

b) ¿Qué ha sucedido con la educación de las personas con un déficit sensorial? Sabemos que, en la historia de la educación, la invención de determinadas técnicas e instrumentos supusieron el acceso a procesos educativos complejos para personas que, en un principio, parecían excluidos de estos. En su día, el lenguaje de signos o el sistema braille y, ahora, el gran progreso de las tecnologías de la comunicación han hecho que muchas de estas personas puedan cursar una educación superior. Ciertamente, son casos en que las personas implicadas ponen en acción una capacidad de esfuerzo y una tenacidad extraordinarias. Pero es que estamos hablando de eso: hoy sabemos que la discapacidad no depende en exclusiva de las dificultades físicas, psíquicas o sensoriales que alguien pueda padecer, sino de una interacción entre el entorno, también definido por los recursos existentes, las características individuales, que no se limitan al déficit, y las oportunidades que se ofrecen. Hoy sabemos que un determinado déficit sensorial o motor cualquiera no predice dónde llegará una persona en su vida en cualquier aspecto personal o social y, por lo que respecta a la educación, que la posibilidad de cursar los mismos tipos de estudios que el resto de la población es fundamental para que cada persona pueda alcanzar lo máximo que su potencial le permita.

c) Sabemos de personas que han alcanzado importantes éxitos en el mundo de las artes, de la ciencia, de los negocios o del deporte que, sin embargo, tienen disfunciones importantes. Miremos el caso de Pablo Pineda, una persona que tiene síndrome de Down, que tiene dos carreras universitarias, que es un conferenciante de éxito y que ha ganado la Concha de Plata en el festival de cine de San Sebastián. Hay muy poca gente en el mundo que haya mostrado tantas capacidades. Hay una tendencia a considerar estos casos como excepciones que confirman la regla, y que estos resultados son debidos a condiciones personales excepcionales. Estoy de acuerdo en que son casos excepcionales, pero de ninguna manera considero que se deben únicamente a unas condiciones personales excepcionales. En este caso, y en otros semejantes de personas con y sin déficit, Pablo ha recibido una educación que le ha permitido lanzarse a la vida, una educación que no le cortaba las alas antes de saber si sabría volar. En este caso, Pablo Pineda recibió



una educación exactamente idéntica a la de otras personas de su edad⁶ (con el *añadido* de ayudas realmente relevantes y estimulantes). Es excepcional porque no se ha quedado a medio camino y ha conseguido destacar tanto como su potencial le permitía. No se puede alcanzar siempre la excelencia. Las personas *sin discapacidad* tampoco llegan habitualmente a ella. Lo importante es poner los medios para conseguir lo máximo: quizás para saber hacer un trabajo con un alto grado de motivación, responsabilidad y calidad, quizás trabajar en un puesto asistido, quizás llegar a disfrutar de una vida protegida –pero rica– en la comunidad de cada uno. Desgraciadamente, es una evidencia que muchos niños y niñas no alcanzarán nunca su máximo potencial porque, simplemente, no reciben la educación que necesitan para conseguirlo.

4. SEGREGACIÓN, SOCIEDAD Y ESCUELA

La segregación es la manera como una sociedad dice a un grupo de personas que son inferiores respecto a los otros grupos (Kenneth Klark)⁷.

De vez en cuando aparecen noticias de discriminación en espacios de pública concurrencia sobre alguna persona o grupo de ellas que muestran alguna discapacidad evidente. Un grupo de personas con síndrome de Down que “son invitadas” a abandonar un pub, una madre y su hijo en silla de ruedas a los que se impide subir a un autobús público, un restaurador que pretende que no coman en su establecimiento, etc.

En una revista dominical se entrevistaba a dos padres de personas con discapacidad⁸. En algún momento de la entrevista los dos hablan de las reacciones sociales cuando van con sus hijos a diferentes lugares. Uno de ellos explica que en un restaurante fueron mal aceptados por el responsable, que les sugirió otro lugar para comer, donde su hijo sería mejor atendido; en otra ocasión refiere como le molestó la mirada insistente y de desagrado que una mujer dirigió a su hijo en un autobús, y una tercera, en que rechazó

⁶ “El alumnado debe ser visto como persona y debe respetarse el estilo plural de aprendizaje. Ese respeto se concretaría en romper con la influencia médica y psicológica que se centra mucho en los sujetos y poco en cambiar los contextos; también echo en falta la participación de las personas con síndrome de Down en la construcción del conocimiento en las aulas, y mientras existan adaptaciones curriculares, que además están mal hechas, y se saque del aula a niños y niñas, esta actitud perdurará. ¿Por qué no puedo yo aprender lo mismo que el resto de la clase? ¿Por qué se me tiene que adaptar el currículo?” (Pablo Pineda. Entrevista en *Cuadernos de Pedagogía*, 398).

⁷ Citado en Stainback (2001). Kenneth Clark, psicólogo, aportó pruebas fundamentales sobre los efectos perjudiciales de la segregación en el caso de Brown contra el Consejo de educación que desembocó en la sentencia contra la segregación escolar de 1954 en los EUA.

⁸ N. Escur y P. Madueño (2008). “Miguel Gallardo y Màrius Serra. Por amor a los hijos más frágiles”, *El Magazine*, 21 de diciembre.



que pudieran pedir a su hijo, para usar un medio de transporte, un certificado que no pedían al resto de viajeros. El otro padre contaba que se había tenido que imponer para vencer las dificultades que les ponían para que su hija con autismo no tuviera que hacer cola para subir al avión (que es una adaptación simple ante las dificultades de la niña) y las miradas –otra vez– de reprobación que había tenido que soportar en diversas circunstancias por el particular comportamiento de su hija.

Denunciaban la incapacidad de tanta gente que aparca mal y que no deja espacios para pasar con una silla de ruedas, y los dos dejaban claro que no eran aceptables las miradas de rechazo, de alarma y de incompreensión, ni los intentos explícitos o implícitos de discriminación en un espacio público o en cualquier servicio que tuvieran que usar.

Sin embargo, un poco más adelante, en la misma entrevista, opinan que la Administración está obsesionada con la normalización y la integración y que niños y niñas como los suyos no pueden estar con los demás, especialmente si se habla de la escuela. Esta es una de sus afirmaciones: “Si pones un niño como el nuestro en una escuela normal, tienes que colocarle al lado soporte médico que asesore al profesor. Mi mujer es maestra y lo ve clarísimo. ¡Imposible!”.

Con todo el respeto por dos padres que se preocupan –y mucho– por el bienestar de sus hijos, hay una contradicción en sus afirmaciones que es necesario analizar atentamente.

¿Cómo podemos exigir una reacción de reconocimiento y de aceptación a una mujer que no ha visto nunca a una niña como ésta, que no ha compartido su escolarización con nadie que sufriera una grave discapacidad? ¿Cómo podemos exigirle al responsable de un restaurante aquello que a la escuela no le exigimos? ¿Aceptaríamos el argumento que “no pueden subir al avión sin atención médica al lado, porque mi mujer es piloto y lo ve clarísimo. ¡Imposible!”?

Una escuela no es algo ajeno a la sociedad que la rodea. Si una escuela es segregadora, la sociedad que la rodea también lo será. No es posible una sociedad inclusiva y una escuela que sea segregadora. Pero el caso contrario sí que es posible. Como dice Fierro (1985): “No es imaginable una escuela que no margine en el seno de una sociedad marginadora. Pero si es concebible, no es utopía, una escuela menos marginadora, menos discriminatoria que la sociedad a la que sirve”.

Continuando con el paralelismo de la discriminación racial: ¿es una sociedad no racista aquella que separa a sus estudiantes por razas? ¿Si planteo una exigencia a la sociedad, no he de tener esa misma exigencia hacia la escuela?



5. UNA EDUCACIÓN DISCAPACITADA

Actualmente podemos escuchar una voz generalizada en muchos centros educativos –independientemente de la opinión de algunos de sus profesionales– que afirma que ellos no saben, no están preparados para atender a determinado tipo de alumnos. A los que no quieren estudiar, a los que se comportan mal, a los que son limitados, a los que tienen familias desestructuradas, a los que no dominan las lenguas de aquí, a los que presentan actitudes negativas, a los que...

Ello afecta a un altísimo porcentaje de alumnos. Al menos a los que fracasan dentro de los propios centros ordinarios y, quizás, a muchos otros que acaban graduándose pero que, en realidad, no han alcanzado todo su potencial debido a que “los centros educativos no saben educar a determinados tipos de alumnos”. La escuela actual afirma que no está preparada para atender a las personas que no siguen el currículum, el cual se continúa concibiendo de una manera estática, inflexible, centrada en contenidos conceptuales y que genera discriminación por su propia esencia.

Cuando el alumno presenta una discapacidad evidente y, todavía más, cuando se asocian problemas de conducta que se atribuyen a esa discapacidad, estas afirmaciones aumentan de intensidad y acaban convirtiéndose en una petición –si no en una exigencia– de que el alumno debe escolarizarse en otro tipo de centro. Quizás se han realizado algunos intentos de intervención. Pero suelen fracasar porque son superficiales y las escuelas no se sienten concernidas para profundizar más. Si no resuelven “el problema”, hay una alternativa muy poco costosa para los centros ordinarios: que se lo lleven⁹. Y se utiliza un argumento que pretenden inapelable: la presencia de la persona con dificultades molesta e impide el aprendizaje de los demás y absorbe el tiempo del docente que no puede atender a los otros. Este argumento es “minusvalidista” (en la línea del significado de la palabra “racista”) y falso¹⁰. Hace recaer la culpa de todo fracaso en los más débiles entre los débiles y descarta totalmente que la responsabilidad pueda ser –ni siquiera en parte– de la institución educativa, de las actitudes docentes o de las propuestas didácticas.

⁹ “Los profesores sienten la necesidad de justificar la exclusión de este tipo de alumnos y lo pueden hacer si los redefinen como alumnos con problemas (carencia en el alumno) más que problemáticos (carencia en el profesor o en el currículo). Los profesores reconceptualizan su trabajo como enseñanza a los niños ‘normales’, más que a aquellos con dificultades que requieren clases ‘especializadas’. *Cuando guardianes como los psicólogos hayan aceptado esta definición de la situación, el camino estará expedito para excluir al niño*” (Amstrong y Galloway, 1994. Citado en Ridell, 1998: 116).

¹⁰ “... Me veo constantemente enfrentado al pretexto del ‘tiempo que el profesor debe dedicar a los otros 29 niños’. El cálculo del tiempo del profesor se aplica solamente a los casos de minusvalidez manifiesta. A los niños normales que exigen más de su treintaava parte raramente se les reprende con esta visión distorsionada de la justicia”. R. Slee (1998: 133).



Así es como llegan a los centros especiales, además de las personas con disfunciones intelectuales o trastornos generalizados de desarrollo, aquellos que padecen un déficit sensorial o motor, niños y niñas que tienen problemas de conducta, alumnado con problemática social, extranjeros recién llegados y con un diagnóstico médico sospechoso, alumnos con retrasos curriculares, etc. Según Ridell (1998: 115), “se produce un incremento de los índices de exclusión de alumnos con dificultades sociales, emocionales y de conducta (...) vinculado a un dominio creciente de la cultura de la gestión (...) (estos alumnos) producen un efecto negativo en la imagen de la escuela, exigirán más tiempo por parte del profesor y obtendrán malos resultados en los exámenes”.

De la misma manera, los prejuicios funcionan cuando se intenta que un alumno, hasta ese momento atendido en un CEE, entre en un centro ordinario. En estos casos no es necesario que existan problemas de conducta o sociales asociados, el simple hecho de provenir de un centro específico funciona como un estigma que activa estos prejuicios de manera preventiva y siempre se encuentran “argumentos razonables” para obstaculizar el cambio.

Frente al planteamiento de alguna alternativa que permitiría responder a las necesidades de las personas con discapacidad, aparecen frecuentemente negativas totales: no podemos, no sabemos. Frente a la reflexión sobre que el profesorado o el centro podrían actuar de otra manera educativamente más eficaz para todos, que es necesario plantearse objetivos educativos no exclusivamente “académicos” valiosos para todo el alumnado, con frecuencia se aduce que eso es imposible. La institución educativa –la que es imprescindible para que el alumno aprenda– se niega a aprender, porque hacerlo implicaría saber atender y aceptar a personas diversas dentro del aula. Y lo que falta es la voluntad de hacerlo.

Sin embargo, actualmente sabemos que las prácticas educativas de mayor éxito para toda la población tienen la inclusión como una de sus características, como uno de sus requisitos. Según Racionero y Serradell (2005)

actualmente, gracias a los recursos informacionales disponibles en la Red, podemos conocer que no existe ningún centro educativo en el mundo que con esas prácticas (la segregación escolar) haya conseguido el éxito escolar de todo su alumnado. De la misma forma, en cambio, podemos encontrar las experiencias que se han presentado en este artículo (Comunidades de Aprendizaje, el Programa de Desarrollo Escolar, el programa *Success for All*, las escuelas aceleradas, etc.), que parten de teorías y prácticas reconocidas por la comunidad científica internacional y que están demostrando su eficacia día a día.

Cuando un profesional de la enseñanza conoce o entra en contacto con una experiencia de éxito escolar evidente para todos debería lanzarse a copiar todo aquello que le pudiera resultar útil. Cuando, en lugar de ello, exclama “con nuestros alumnos, eso no



es posible”, lo que está afirmando es que es él quien no está dispuesto a cambiar nada. En realidad, es el alumnado el que podría exclamar: “Con nuestros profesores eso no será posible”.

Hoy sabemos que la discapacidad es un constructo complejo en el que son muy relevantes aspectos socioeconómicos, políticos y sociales¹¹. Hoy sabemos que la discapacidad es un concepto relativo (AAMR, 2002 y 2010) y que una diferencia funcional puede suponer o no una limitación en las posibilidades de acción dependiendo del entorno que rodea a la persona afectada.

Un ascensor hace desaparecer la imposibilidad de acceso a muchas dependencias para las personas con movilidad reducida, un ordenador permite acceder a toda la información a una persona con ceguera, una planificación adecuada del entorno comunitario permite aumentar extraordinariamente la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.

Cuando la escuela –la institución educativa– niega su disponibilidad para educar a todo el mundo, está afirmando su discapacidad esencial: no es que tenga una discapacidad, es una institución discapacitada y su inmovilismo, su negativa a la transformación son los que generan las verdaderas limitaciones en las posibilidades educativas de las personas con discapacidad¹².

El servicio educativo cuesta mucho dinero. Ciertamente, es una inversión de futuro que ninguna sociedad puede dejar de realizar sin poner en grave peligro su desarrollo y su libertad. Pero ¿son aceptables los resultados actuales del sistema educativo? En principio debemos considerar que ha habido grandes avances en el sentido de la escolarización de toda la población, en la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años y en que actualmente tenemos la población más formada que nunca en nuestra historia. Sin embargo, en comparación con lo deseable o en comparación con otros países los datos no son buenos. En España, el 28% de los que debieran terminar la ESO no lo hacen. En el País Valencià esta cifra se sitúa diez puntos por encima¹³. ¿Son estos resultados normales? En un modelo que funciona excluyendo a parte de su alumnado, hay un 30-40% de este que no consiguen los objetivos que el actual sistema educativo pretende.

¹¹ Los problemas de la discapacidad son sociales más que individuales y emanan de la opresión que ejerce la sociedad más que de las limitaciones de los individuos (Oliver, 1998: 47).

¹² Hace muchos años, y aunque no llegó a las últimas consecuencias de aquello que iba descubriendo, Vygotski ya afirmaba: “El desarrollo incompleto deriva de un hecho que podemos llamar ‘destierro’ del niño anormal de la colectividad” (Vygotski, 1931).

¹³ Datos extraídos a partir de las tasas brutas de población que terminó la ESO: relación porcentual entre el alumnado, de todas las edades, que termina una enseñanza y la población de la “edad teórica” de comienzo del último curso de la enseñanza. Referidos al curso 2007-2008. Estadísticas obtenidas en <<http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/cenu/seriesCA/termino.xls>>. [Consulta realizada el 11 de octubre del 2010].



En nuestra sociedad parece que el hecho de que la institución escolar se muestre incapaz de dar respuesta educativa adecuada a una población tan amplia no genera demasiada alarma. Hasta se llega a argumentar que las personas que fracasan son las culpables de la situación y que impiden aprender más a las personas realmente capaces. Se asume tranquilamente que la institución educativa no deba ser para todos, que se instale en el fracaso, que no cambie ni aprenda nada y que no afronte la única responsabilidad que puede mejorar los resultados: la atención educativa a las personas que no están obteniendo éxito. Esta es la única manera de modificar las cifras negativas: el alumnado que tiene más dificultades debe dejar de utilizarse como excusa de la situación y debe dejar de ser apartado del proceso educativo ordinario. Este alumnado ha de convertirse en el verdadero objetivo de las reformas educativas que tienen que construir una escuela de éxito para todos. No es aceptable que estemos sufriendo una educación discapacitada y que no se esté haciendo nada para cambiarla.

6. DENUNCIA DE UNA REALIDAD INJUSTA

La segregación educativa es un elemento consubstancial de esta educación discapacitada. Segrega la escuela y este es el primer escalón de la segregación social de las personas con discapacidades, sean estas sensoriales, motrices o intelectuales. Y también es el primer paso en la segregación de personas con problemas de comportamiento, de otras con problemática social, etc.

Existen muchas formas de segregación. La separación de alumnos por supuestos niveles de rendimiento es una de ellas. Los estudios sobre la asignación de alumnos a estos grupos y a otros centros revelan discriminaciones por nivel socioeconómico de la familia, por ser de otra cultura o de otro país¹⁴.

La segregación en centros separados afecta de manera extraordinaria a las personas con discapacidad y se justifica en todos los niveles, que van desde la legislación a la realidad concreta.

La LISMI, en 1982, supuso un gran avance en el reconocimiento de derechos para las personas en aquel momento denominadas “minusválidas”. Todas las leyes educativas posteriores, desde la LODE en 1985 hasta la LOE en el 2006, afirman basarse en prin-

¹⁴ “El estatus socioeconómico y la raza, según algunos autores (Gamoran, 1992; Useem, 1990; Oakes *et al.*, 1992; Oakes, 1995), son determinantes inequívocos que influyen en la decisión de adscribir al alumno a ciertos programas y contenidos educativos”. “Schaffer y Olexa (1971) indican que los alumnos de grupos minoritarios (en sus investigaciones, hispanos y negros) tienen mayor probabilidad que los demás de ser identificados, etiquetados y asignados a itinerarios más bajos, caracterizados también por una enseñanza y aprendizaje inferior” (en González, 2002).



cipios de integración, normalización, escuela para todos e inclusión. Los preámbulos de estas leyes son una maravillosa declaración de intenciones, valores y actitudes positivas. Hay artículos que indican que todas las personas deberían ir a la escuela “ordinaria” como aquello que corresponde por igualdad de derechos y por eficacia del proceso educativo para todos. Las mismas leyes, sin embargo, contradicen palabras tan bonitas. En el mismo artículo que se insta la educación integrada, aparece la posibilidad legal de impedirla. Por tanto, no hay ninguna transformación real de nuestro sistema educativo: pueden ir a la escuela ordinaria... siempre que haya recursos para atenderlos¹⁵.

Eso es precisamente la segregación: no disponer de los recursos necesarios para que sea posible la atención de todo el alumnado en las mismas escuelas. En consecuencia, por mucho que las leyes se autoproclamen integradoras, normalizadoras o inclusivas, no lo son. Para serlo deberían establecer que se dispondrán los recursos adecuados para que todo el alumnado pueda ser atendido en las mismas instituciones educativas, independientemente de cualquier característica personal. Y punto. Sin más condiciones limitativas del derecho¹⁶.

Actualmente, las necesidades de los alumnos no son un criterio para disponer de los recursos que sean necesarios en un centro ordinario. Incluso se ha llegado a mover a los niños entre centros ordinarios para que puedan ir allí donde haya un recurso de educador/a de educación especial o se crean centros preferentes de atención a personas con discapacidad motriz justificados por el hecho de que en ese centro existirá el servicio de fisioterapia. Son soluciones del mismo modelo excluyente: el tratamiento especializado –incluso por una simple necesidad de ayuda en el cambio de pañal– se convierte en excusa de la segregación. Son hechos que se derivan de la aplicación de cláusulas de condicionalidad que impiden que el alumnado con discapacidad pueda ir a la misma escuela que sus compañeros de barrio.

La escasez y distribución inadecuada de los recursos fruto de decisiones políticas y administrativas plenamente conscientes se utilizan para convencer a los padres de que la segregación en un centro de educación especial es un beneficio para ellos y para su hijo:

¹⁵ LOE (2006). “1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de *normalización e inclusión* y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo (...) *La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintitún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios*”. El subrayado es del autor. Esta misma limitación se mantiene en las demás leyes y en las normativas de inferior rango.

¹⁶ R. Slee (1998): “Prevalen las cláusulas de condicionalidad: ‘Entornos menos restrictivos’, ‘lugares más apropiados’, ‘acomodación razonable’, ‘lo que mejor sirva al interés del niño’. El uso que la ley sobre la discriminación de la discapacidad (1992) de Australia hace de las cláusulas de condicionalidad constituye una conspiración: ... Las escuelas pueden discriminar por razones de incapacidad cuando la integración de un niño pueda causar un ‘apuro injustificado a la institución’”.



en el centro específico estará mejor atendido porque allí tendrá todo lo que necesita. La ley que permite esto no es integradora, y mucho menos inclusiva. Y la realidad lo es mucho menos todavía.

Al final, evitar la exclusión depende de lo reivindicativa y consciente de las necesidades que sea una familia. Pero esta debe superar una ocultación interesada: se aparta a la persona con algún déficit de su escuela asegurando que se le dará más, pero cuando se trata de efectuar el balance solo se valoran aspectos muy parciales –los recursos de apoyo que tendrá alrededor si acude a un centro de EE– y rara vez se considera ni se explica a los padres aquello que el niño perderá: la interacción social, las oportunidades de comunicación, las posibilidades de enfrentarse a problemas reales en situaciones reales, la práctica en su entorno social y espacial cercano, la fuerza que tiene el grupo de iguales para estimular aprendizajes y generar comportamientos adecuados a la situación (Barrios y Cardona, 1997).

Se crea un mito para ocultar la realidad. Por muchos recursos especiales que se dispongan en un centro segregado, nunca podrán acercarse a imitar la vida comunitaria ordinaria, la complejidad de la cotidianidad, la riqueza de los intercambios comunicativos entre personas diversas en un grupo diverso. La única manera de garantizar, sin ninguna duda, que un alumno que lo necesita recibe más atención educativa es que los recursos nunca *sustituyan* lo que todos reciben, sino que los recursos e intervenciones educativas específicas se *añadan* a la misma educación que todos disfrutan.

Cuando el planteamiento que se realiza en los actuales protocolos para escolarizar un alumno con posibles dificultades es ubicarlo allá donde haya apoyos y no disponer apoyos allí donde haya un alumno que los necesite, la segregación está garantizada. Y los profesionales encargados de realizar la valoración se encuentran, en ocasiones, atrapados en una situación de difícil salida ya que, considerando que un alumno necesita asistir a un centro ordinario, no tienen ninguna garantía de que se dispondrá de los recursos que demandan cuando estos son necesarios para esa modalidad de escolarización. Las personas con discapacidad son víctimas de una supuesta generosidad que oculta un conformismo real: no se pretende transformar la realidad –la escuela– para darles cabida, sino que se prima un humanitarismo falso –poner muchos recursos en un centro de EE– que tranquiliza conciencias al mismo tiempo que mantiene vigente la situación de segregación, mientras que niega la verdadera educación –que tiene la interacción social y la comunicación como componentes consubstanciales– a las personas que más lo necesitan¹⁷.

¹⁷ P. Freire (1970, op. cit.): “Los opresores, falsamente generosos, tienen necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su ‘generosidad’ continúe teniendo la posibilidad de realizarse. El ‘orden’ social injusto es la fuente generadora, permanente, de esa ‘generosidad’”.



Contemplemos con más detalle lo que implica acudir a un centro de EE donde ya sabemos que habrá muchos menos alumnos por profesional, tendrá educadores, maestras, logopedas y fisioterapeutas, e incluso tendrá ordenadores y el edificio estará adaptado. El problema es que, si descontamos a aquellos que han sido excluidos por otros motivos injustificables, todas las personas que asisten a un centro especial tienen graves déficits o disfunciones que impiden, en parte, cubrir necesidades con la ayuda mutua, que las comunicaciones entre iguales son muy reducidas porque todos tienen dificultades en este ámbito, que no pueden disfrutar de la fuerza que tiene el grupo cuando se trata de adquirir y practicar comportamientos autónomos y socializadores.

No suele valorarse el hecho de que las personas que van a un centro especial se desplazan en autobús –algunos de ellos hasta cerca de dos horas al día– en un contexto fomentador de la pasividad y muy poco comunicativo, mientras que los que tienen su misma edad llegan en diez minutos a su escuela y, mientras se desplazan, también aprenden como es su pueblo, se relacionan con el familiar que los acompaña o con otras personas, practican habilidades para desenvolverse en su entorno. Pocas veces se tiene en cuenta que, cuando estará en su pueblo o barrio, aquel alumno que asiste a un centro especial es un extraño para aquellos que van a la escuela ordinaria. Ni él los conoce ni estos lo conocen a él. ¿De cuánto tiempo dispondrá para contactar con los demás desde las 18 a las 20:30 hora de la tarde? ¿Quién le acompañará si no puede salir solo? ¿Dónde irá a encontrarse con los otros? ¿Qué actividades harán que estén planificadas para ser compartidas? ¿Quién puede actuar si hay actitudes de rechazo por parte de los compañeros? ¿Quién les enseñará lo que los otros han podido practicar en la escuela? Parece que exigimos, a la persona que tiene dificultades, que tenga más y mejores habilidades de relación social que los demás y que las desarrolle por su cuenta sin la ayuda del tiempo compartido en el espacio protegido de la institución escolar y sin que pueda disfrutar de las acciones educativas que todos reciben. En definitiva, le exigimos más a quien más dificultades tiene.

Además, se le planteará un currículum específico. Se intentará que aprenda unos conceptos básicos porque, en la concepción esencialista de la discapacidad actualmente dominante, se le considera incapaz de aprendizajes más complejos. Se intentará que adquiera unas capacidades determinadas muy limitadas, con frecuencia reducidas a aspectos sensoriomotrices aislados de la funcionalidad que, además, se centran en los aspectos menos modificables de la persona con un déficit determinado. Vygotski (1997: 222) afirma: “al niño con retraso mental no se le enseñaba a pensar, sino a diferenciar olores, matices de los colores, sonidos, etc. Y no solo con la cultura sensoriomotriz, sino también toda la educación del niño anormal seguía una línea tendente a lo elemental e inferior (...). En realidad, como lo demuestra la investigación, los procesos elementales, inferiores, son los menos educables, los menos dependientes del desarrollo social del



niño (...), ya que nacen directamente del propio núcleo del defecto”. Por tanto concluía que la educación se debía dirigir al desarrollo de los procesos superiores que sí pueden ser modificados por las influencias externas de carácter social.

Se procurará que practique habilidades necesarias para la vida cotidiana pero en contextos simulados. El resultado es que nunca hay una convergencia con la población que acude a un centro ordinario, sino que hay un aumento de la divergencia¹⁸. Cuantos más años lleve un alumno en un centro específico, más difícil es que pueda pasar a un centro ordinario. ¿No habría de ser, al contrario, más frecuente el cambio a un centro ordinario tras más años de educación especializada? ¿No es este hecho una prueba de que la educación segregada no es una manera de educar eficaz?

Estos efectos son independientes de la profesionalidad de las personas que trabajan en los centros específicos, en la que existe una variabilidad como en los centros ordinarios. Son el efecto inevitable de un sistema segregador. Y ese sistema mantiene toda una serie de confusiones tendentes a justificar una actuación contraria a aquello que la ciencia educativa actual considera aceptable e incluso en contradicción a lo que se expresa públicamente: mientras en la teoría se estudian las nuevas definiciones de discapacidad mental, en la realidad no hay ningún cambio de práctica; se confunde el tipo y grado de discapacidad con la “necesidad educativa”, se confunde el concepto de “necesidad educativa” con “recursos personales necesarios para cubrirla”, se evalúa “el estado” de un alumno con discapacidades –y, efectivamente, se constatan las discapacidades– en lugar de sus necesidades sociales y educativas¹⁹; se aplican pruebas y cuestionarios para hacer de la “ubicación escolar” una decisión objetiva, sin apreciar que ya el propio objetivo de la prueba está plenamente cargado de intencionalidad segregadora y se transforma en una justificación para la exclusión²⁰.

¹⁸ Fierro (1985): “Aunque separados y segregados respecto a las escuelas donde aprenden la mayoría de los niños, los centros de educación especial se proponen converger con aquellos en el objetivo último de conducir, por otro camino, al mismo término: a crear hombres y mujeres capaces de vivir en la sociedad y de ocupar en ella un puesto de trabajo (...). Esa supuesta convergencia es la que se ha mostrado inexistente (...) la educación especial (...) conduce a otro género de vida, paralelo, al margen y segregado de la vida de las personas ‘normales’”.

¹⁹ M. Oliver (1998) afirma que las investigaciones basadas en el modelo médico (discapacidad igual a patología individual) son “en el mejor de los casos, irrelevantes, y en el peor, opresoras”.

²⁰ G. Echeita (2002): “La perspectiva dominante en la ‘educación especial’ [se basa en] la creencia de que el déficit o los problemas de aprendizaje pertenecen al ámbito individual y son, por tanto, independientes del contexto social. A efectos educativos la labor de los profesionales es la de identificar y proveer los servicios que cubran las necesidades de los individuos que tienen determinadas categorías de dificultad. Desde esta concepción los servicios y las ayudas necesarias se prestan mejor en grupos homogéneos de alumnos con semejantes dificultades, pues con ello es más fácil rentabilizar los esfuerzos de ‘especialización’ requeridos. En consecuencia, la segregación en centros o unidades especiales ha sido la tónica en la educación de este alumnado hasta más allá de la mitad del siglo XX”.



Por tanto, esta realidad injusta está sostenida por las leyes, por concepciones basadas en prejuicios, por análisis sesgados y parciales de la realidad, por ocultaciones interesadas, por la carencia de voluntad para poner los medios que permitan llevar a cabo las buenas intenciones anunciadas, por la sumisión de los conocimientos científicos y de las prácticas educativas a las opiniones tópicas generalizadas que no están sustentadas en evidencias experimentales. Es la acción –o inacción– humana la responsable de esta injusticia.

Hay víctimas de esta realidad. Hay personas que ven gravemente limitados sus derechos y su desarrollo por el mantenimiento de este sistema. Esta es una realidad injusta que debemos transformar. Por el bien de todos, incluso por el de aquellas personas que son consideradas normales. Sin embargo, no parece que estemos avanzando de forma generalizada y clara hacia la educación inclusiva. Más bien al contrario. Hoy en día podemos comprobar la vigencia de las tesis esencialistas, la persistencia de las etiquetas sobre alumnos y centros, la delegación de responsabilidad en los especialistas, el empobrecimiento del currículum y la limitación de oportunidades que se ofrece al alumnado con necesidades especiales, el mantenimiento de la dotación de recursos según alumnos diagnosticados, no dirigida a los centros para convertirlos a todos en inclusivos, la persistencia del modelo de centros específicos, la barrera de la Educación Secundaria y la formación del profesorado que no ha conseguido ser transformadora (Echeita y Verdugo, 2004). Pero, a pesar de todo, no podemos aceptar la injusticia. Debemos hacer algo.

7. NECESITAMOS UN SUEÑO

La educación puede conseguir el éxito para todas las personas que participan en ella. Puede y debe contribuir a generar relaciones positivas, a crear comunidad, a fomentar valores socialmente importantes. La educación debe dar apoyo a las cualidades y necesidades de cada uno y de todos los estudiantes para que se sientan bienvenidos y seguros y puedan alcanzar el máximo de sus posibilidades. Las escuelas deben basarse en las prácticas educativas que garanticen la buena enseñanza y el buen aprendizaje.

Para eso es necesario una escuela y una sociedad donde compartamos espacios e historias todo tipo de personas, de cualquier color, de cualquier condición, de cualquier tipo y grado de funcionalidad.

Deseamos que todas las personas, independientemente de sus capacidades, color, religión, sexo o condición, tengan una vida digna. Queremos que todas participen en la misma sociedad. Que podamos, cada uno de nosotros, aportarle a nuestra comunidad aquello que somos y que podamos recibir de ella lo que necesitemos. Lo que realmente necesitemos, no aquello que nos inculca la propaganda o aquello que deseamos por co-



modidad, por prejuicios o por egoísmo. Lo que realmente necesitamos, no aquello que nos quieren imponer, por nuestro bien, sin habernos consultado.

Este es un sueño como aquel que expresó Martin Luther King, en la *Marcha sobre Washington* en 1963, sobre un mundo en el cual todos los colores de la piel gozaran de los mismos derechos. Es una meta, un horizonte, una utopía quizás. El sueño es aquello que nos empuja y nos moviliza, el sueño está en el trasfondo de los grandes logros humanos.

Necesitamos alcanzar una escuela inclusiva, una escuela de éxito para todos. Este es el sueño que se hará realidad porque no es una ensoñación²¹. Se hará realidad porque somos ya capaces de realizarlo en la vida cotidiana²². Se hará realidad porque es un sueño compartido.

8. LA EDUCACIÓN CAPACITADA

Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños²³

Hoy podemos afirmar que el modelo segregador no se basa en ninguna teoría científica demostrable (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004) y que contiene, por su propia esencia, la semilla del fracaso. Este modelo debe cambiar y el cambio no se debe reducir a una modificación de las reglas del juego, sino que debemos construir otro juego basado en la cooperación y la aceptación de la diferencia para que esta no genere desigualdad²⁴.

Los planteamientos de muy diversos autores, como Mel Ainscow, Susan Stainback, Miguel López Melero, Miguel Ángel Verdugo y Gordon Porter, dan a conocer qué cambios son necesarios para que la educación sea realmente inclusiva. No es suficiente una ubicación junto a los demás para conseguir el éxito, sino que deben cambiar elementos sustanciales del modelo educativo actual. No es este el lugar para describir qué es la edu-

²¹ Oliver (1998) concreta esta meta: “una sociedad en la que personas con insuficiencias viven y prosperan junto a las demás, pero en la que han desaparecido las barreras que agudizan la discapacidad y los valores y las actitudes minusvalidistas”.

²² Stainback (2001): “Tanto cuando somos niños como cuando somos adultos, siempre adaptamos los juegos o las actividades de una manera que nuestros amigos o hermanos puedan compartir una actividad. Con todas las diferencias que se pueden encontrar en un grupo, sean en la edad, en la altura, en las habilidades, en las preferencias en la comida, los horarios de trabajo o cualquier otra cosa, si queremos que alguien se una a nosotros, normalmente sabremos encontrar la manera de hacerlo posible”.

²³ Conferencia mundial de Salamanca sobre las Necesidad Educativas Especiales. Acceso y calidad (1994).

²⁴ Si el juego consiste en un individualismo posesivo, en una sociedad que se rige por la competición y la desigualdad, las personas con insuficiencias estarán inevitablemente en situación de desventaja, sin que importe cómo cambien las reglas del juego (Oliver, 1998: 51).



cación inclusiva y cómo se concreta. Pero todos ellos han demostrado, en la práctica, que es perfectamente factible una educación sin exclusiones para las personas que antes eran apartadas de su grupo, también para aquellas con discapacidades graves.

Hoy en día conocemos modelos y prácticas educativas reales y en expansión que consiguen atender de forma adecuada y con resultados positivos a todas las personas sin distinción. Son experiencias que han demostrado que no solo se puede educar a todos juntos, sino que eso es casi un prerrequisito para que todos aprendan hasta el máximo de sus posibilidades. No todas estas prácticas son totalmente inclusivas, pero todas tienden hacia ese horizonte y esa tendencia es un motor de mejora y logro de la calidad educativa.

En algunas escuelas e institutos de nuestro país –en las comunidades de aprendizaje, por ejemplo–, los resultados son muy diferentes: son escuelas totalmente inclusivas donde ningún alumno puede ser apartado de su grupo y los apoyos que pueda necesitar el docente para llevar el conjunto de su clase entran dentro del aula; son centros que aplican el aprendizaje dialógico y los grupos cooperativos donde cada alumno participa y aprende; son lugares en los que las madres y los padres también aprenden y en los que hay una colaboración real entre alumnado, las familias y el profesorado²⁵. Hay prácticas educativas que se aplican en escuelas de nuestro entorno más cercano –la propuesta basada en proyectos, por ejemplo– que consiguen la participación de todos en el proceso educativo, independientemente de sus capacidades, y consiguen que todos aprendan y mejoren sus resultados.

Existen estudios, investigaciones y prácticas por todo el mundo que sitúan el éxito de cada alumno como su meta. Todas comparten una serie de principios: el dialogo igualitario, la participación y la responsabilidad compartida del profesorado, las familias, el alumnado y toda la comunidad; comparten una dimensión instrumental relacionada con el fomento de las expectativas positivas de los estudiantes y la igualdad de diferencias, para superar el fracaso escolar sin discriminación de género, etnia o ingresos (Racionero y Serradell, 2005). Lo que es necesario es aprender de esas experiencias, investigar las prácticas que funcionan y –aquí viene realmente lo difícil– cambiar la dinámica de la institución educativa. Todos tenemos responsabilidad, pero los docentes tienen un papel fundamental en el necesario cambio de actitud. Y las autoridades educativas deben mostrar voluntad, impulso y responsabilidad institucional para promover estas prácticas.

La inclusión no es la única manera real de atender adecuadamente a las personas con discapacidad. El conjunto del alumnado ha sacado provecho de la inclusión de alumnos

²⁵ Para saber más sobre las *comunidades de aprendizaje*, véase <<http://www.utopiadream.info/red/tiki-index.php>>.



con diferencias en las clases ordinarias²⁶. La inclusión es la única manera de reducir drásticamente el fracaso escolar, ya que la institución escolar que sea inclusiva afronta los problemas que puedan aparecer y busca las soluciones sin pretender –nunca– sacarse el problema de encima. Es la única actitud que asegura que los docentes siempre estarán dispuestos a aprender aquello que haga falta para que nadie –tampoco los que tienen muchas capacidades, claro– se quede a medio camino.

9. LA VOZ DE LOS QUE NO TIENEN VOZ

Pero cambiar el rumbo que hoy lleva la educación no será posible sin trabajo y reivindicación. Ya hemos visto que un lenguaje formalmente favorable a la inclusión y políticamente correcto oculta una realidad profundamente segregadora en crecimiento.

Los progresos en derechos siempre se han conseguido porque las personas oprimidas se han hecho conscientes de su realidad y se han rebelado: han emprendido aquellas acciones que transformarían la realidad y han obligado a cambiar a las personas que estaban muy satisfechas con el *statu quo*. Así ha sucedido con las opresiones debidas a la raza, así ha sucedido con las opresiones debidas al género, así ha sucedido con las opresiones debidas a la pobreza. Las personas oprimidas, para liberarse, se han hecho dueñas y emisoras de su propia voz. En España, la presión y la fuerza del “Foro de vida Independiente” fueron fundamentales para que se introdujeran algunas medidas que ellos exigían en la *Ley de Promoción de la Autonomía Personal* y atención a personas en situación *de* dependencia. Protestaron, se hicieron visibles, se pusieron maleducados, si era necesario. ¿Por qué no? Las personas a las que se dirigían –políticos que suelen ser bastante agresivos e insultantes en sus críticas– se escandalizaban: “¡han sido muy agresivos! ¡Son muy antipáticos!”. Esperaban sumisión y amabilidad de aquellas personas totalmente dependientes, en silla de ruedas motorizada (¿regalo de la generosidad social que les obligaba a ser amables?) y con un habla realmente difícil, y allí tenían una

²⁶ Stainback (2001) refiere el resultado de diversos estudios: “Vandercook *et al.* (1991) observaron que la inclusión repercute en el aprendizaje académico de los otros niños, e incrementa la conciencia de sus propias capacidades y el respeto hacia ellos mismos y los demás y eso afecta el ambiente de aprendizaje y la susceptibilidad para aprender”. Murray-Seggert (1989) concluyó que, con la orientación adecuada de los adultos, los alumnos pueden desarrollar actitudes más positivas y relaciones hacia los alumnos previamente excluidos de la clase ordinaria cuando tienen la oportunidad de interactuar en un contexto integrado. Cita también a Sarason (1982): “No es bueno enseñar estrategias para hacer aprender un valor y al mismo tiempo implantar prácticas contrarias a este valor. Por ejemplo, no es lógico dividir y segregar a los alumnos en edad escolar y querer enseñar el valor de la integración y el respeto a las diferencias individuales y cómo se ha de vivir y trabajar conjuntamente en una sociedad integrada”.



pandilla de revolucionarios haciendo su revolución: pidiendo y exigiendo igualdad y dignidad²⁷.

Para cambiar las cosas es necesario poseer la palabra. La propia, no la prestada. Es necesario ser conscientes de aquello que está pasando y dejar de aceptarlo como una situación justa. Es necesario rebelarse²⁸. Aquí nos enfrentamos con un gran problema. ¿Qué voz pueden tener las personas con una discapacidad intelectual grave? ¿Qué voz pueden tener las personas que tienen afectada precisamente su capacidad de comunicación y de interacción social? ¿Cómo pueden hablar las personas que han acabado en un lugar tan protegido y aislado como es un centro de educación especial? ¿Cómo pueden hacerse oír si no pueden ni siquiera comunicarse entre ellas?

Por eso es muy importante que las personas con discapacidad sepan evitar la tentación de segmentar y diferenciar entre aquellas que sí merecen ser educadas conjuntamente con las demás (las de menos dificultades) y las que no (las más afectadas). No es posible trazar una frontera general así. Porter (2005) afirma que el impulso a las políticas de inclusión requiere plantear que todos los niños, incluso los que pueden tener más severas discapacidades, deberían ingresar en la escuela con el derecho garantizado de ser ubicado en una clase común²⁹. Por tanto, son todas las personas con discapacidad las que están concernidas. Como también debemos reconocer que las madres y los padres de quienes están escolarizados en centros de EE son afectados directamente por la segregación. Son ellos los que suplirán las carencias de una educación que tenga resultados mediocres en sus hijos. Son ellos los que, eventualmente, se han de conformar con mucho menos de lo que sus hijos podrían alcanzar. Y, por tanto, son también ellos los que pueden denunciar las carencias de un sistema ineficaz, los que pueden informarse de alternativas que se están aplicando eficazmente en otros lugares. Son una voz que comienza a alzarse junto con las personas con discapacidad que ya van conquistándola. Y, finalmente, está la voz de los profesionales de la educación que procuramos ser críticos con aquello que hacemos como la única manera real de mejorar. Somos aquellos que nos hacemos pro-

²⁷ *Una reflexión sobre la mal llamada "dependencia"*, por Javier Ruiz Giménez. Comisión Parlamentaria de las Cortes Valencianas sobre Dependencia. Comparecencia del 25 de octubre del 2005.

²⁸ P. Freire (1970): "Existir, humanamente, es 'pronunciar' el mundo, es transformarlo (...) Mas si decir la palabra verdadera que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres sino derecho de todos los hombres (...) nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirlo para los otros (...) es necesario que los que así se encuentran, negados del derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese derecho prohibiendo que continúe ese asalto deshumanizante".

²⁹ Y continúa: "Es posible que, eventualmente, sean necesarias otras alternativas, pero únicamente cuando se hayan realizado todos los esfuerzos para hacer viable la situación en la clase común y solamente cuando las alternativas sean claramente el mejor beneficio para el alumno". El elemento crítico es que todos deben escolarizarse en su escuela y que esta es la que debe tener características inclusivas: garantía que se hará todo para atenderlo bien en ese entorno.



gresivamente más conscientes del hecho de que se culpa de las carencias del sistema a los más débiles y no estamos dispuestos a resignarnos en una postura cómoda pero estéril.

Todas esas voces juntas son las necesarias para cambiar hacia una educación que acoga a todos, de éxito también para los docentes, también para las familias. Hoy la educación inclusiva no es únicamente una posibilidad o una realidad en otros lugares más o menos lejanos. Hoy la educación inclusiva es una necesidad social, la única alternativa con fundamento ético, científico y sociológico capaz de darle la vuelta a un modelo educativo que se está ahogando en su propio fracaso.

REFERENCIAS

- AINSCOW, M. (2004) *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea, Madrid.
- ARNÁIZ, P. (1996) "Las escuelas son para todos" en *Siglo Cero*, 27 (2): 25-34.
- AUBERT, A. - DUQUE, E. - FISAS, M. - VALLS, R. (2004) *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó, Barcelona.
- BARRIOS, J. L. - CARDONA, R. (1997) "Funciones del psicólogo escolar en los centros de Educación Especial" en A. Latorre - E. Rocabert (coords.) *Psicología escolar. Ámbitos de intervención*. Promolibro, Valencia.
- BARTON, L. (comp.) (1998) *Discapacidad y sociedad*. Morata, Madrid.
- PINEDA, P. (2010) "Pablo Pineda. Una persona Down en tierra de nadie" en *Cuadernos de Pedagogía*, 398: 41-45 (entrevista).
- ECHETA, G. - SANDOVAL, M. (2002) "Educación inclusiva o educación sin exclusiones" en *Revista de Educación*, 327: 31-48.
- ECHETA, G. - VERDUGO, M. A (coords.) (2004). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. INCO, Salamanca.
- FIERRO, A. (1985) "Marginación e integración educativa" en *Papeles del psicólogo*, 22 y 23.
- FREIRE, P. (1980) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España Editores, Madrid.
- GONZÁLEZ, M. T. (2002) "Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan" en *Educar*, 29: 167-182.
- OLIVER, M. (1998) "¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?" en Barton (comp.) *Discapacidad y sociedad*. Ediciones Morata, Madrid.
- PORTER, G. L. (2001) "Elements critics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència" en *Suports*, 1(5): 6-14.



- RACIONERO, S. - SERRADELL, O. (2005) "Antecedentes de las comunidades de aprendizaje," en *Educación*, 35: 29-39.
- RIDELL, S. (1998) "Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante" en L. Barton (comp.) *Discapacidad y sociedad*. Ediciones Morata, Madrid.
- SLEE, R. (1998) "Las cláusulas de condicionalidad: la acomodación "razonable" del lenguaje" en L. Barton (comp.) *Discapacidad y sociedad*. Ediciones Morata, Madrid.
- STAINBACK, S. - STAINBACK, W. (1999) *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- STAINBACK, S. B. (2001) "L'educació inclusiva: definició, context i motius" en *Suports*, 1(5): 18-25.
- STAINBACK, S. B. (2001) "Componentes críticos en el desenvolvament de l'educació inclusiva" en *Suports*, 1: 26-31.
- UNESCO/MEC (1994) *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- VYGOTSKI, L. S. (1997) *Obras escogidas V. Fundamentos de defectología*. Visor, Madrid. (Artículos originales de 1924 a 1934).
- VYGOTSKI, L. S. (2009) *La construcción de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona. (Artículos originales desde 1924 a 1934).

WEBS

- COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: <<http://www.utopiadream.info/red/tiki-index.php>>
- ESTADÍSTICAS EDUCATIVAS: <<http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/seriesCA/termino.xls>>
- SERVICIO DE INFORMACIÓN SOBRE DISCAPACIDAD (SID): <<http://sid.usal.es/>>

