

V ENCUENTRO INTERNACIONAL

“LAS TRANSFORMACIONES DE LA PROFESIÓN DOCENTE FRENTE A LOS ACTUALES DESAFÍOS”

Área temática:

“La profesión docente y los cambios en el escenario social”

Título:

“La cultura de la diversidad y la educación inclusiva”

Autor:

Santiago Rosano Ochoa

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE
FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE
LA UNIVERSIDAD DE CUENCA
ECUADOR

Correo electrónico:

santicaty@yahoo.com

La cultura de la diversidad y la educación inclusiva

Presentación

Esta ponencia es la adaptación de un fragmento de una tesis de maestría llamada 'El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda', que finalicé en 2007 (Punta Hacienda es una comunidad campesina del Azuay). La parte que aquí he adaptado corresponde al capítulo que recoge la fundamentación teórica e ideológica desde donde realicé esta investigación.

Objetivos

- Propiciar la reflexión y el debate en torno al reto que supone para las docentes y los docentes construir una escuela inclusiva.
- Aportar elementos teóricos y vivenciales para defender la tesis de que el cambio que requiere de nosotras y nosotros la cultura de la diversidad y la educación inclusiva es fundamentalmente ideológico.

Fundamentación

La cultura de la diversidad es la luz que ilumina este trabajo, es el marco ideológico en el que toma sentido la educación inclusiva. Esta es un movimiento educativo, relativamente nuevo (digo 'relativamente' porque Juan Amos Comenius -s. XVII- en Europa, y Simón Rodríguez -s. XIX- en América Latina, entre otros, suponen unos precedentes) que se nutre de diferentes teorías: cognitivo-constructivistas y en general de aquellas que toman en cuenta la importancia de la interacción entre los contextos culturales y las niñas y niños que se educan: Vygotsky, Bruner, Freire, López Melero, etc. Interacción que se muestra por una parte de los contextos culturales como elementos



KIPUS, RED DOCENTES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE V ENCUENTRO INTERNACIONAL

potenciadores del desarrollo de las niñas y niños; y por otra de éstos como agentes transformadores de los contextos. Si bien no podemos olvidar el fundamento ideológico que tiene la educación inclusiva en los Derechos Humanos, como derecho de toda niña y niño a la mejor educación, la que más potencie su desarrollo, junto con las demás niñas y niños sin recibir ningún tipo de exclusión.

Este movimiento, que tiene diferencias no sólo cuantitativas sino cualitativas con la integración educativa, surgió en los pasados años 80 en países anglosajones y hoy se extiende poco a poco por otros países como Francia, España o Italia.

Metodología

El trabajo se presentará en forma de ponencia, si bien se cuenta también con gráficos que, si quienes organizan lo consideran conveniente y se dispone en el local de los aparatos necesarios (computadora y retroproyector), puede usarse para reforzar lo narrado por el ponente. Posteriormente, tal y como se tiene programado, habrá un espacio para preguntas y comentarios del público para enriquecer el diálogo.

La cultura de la diversidad y la educación inclusiva

Resumen

La educación inclusiva es un movimiento educativo que se enmarca dentro de la cultura de la diversidad. Quiere construir una escuela diferente, una escuela hecha con todas y todos los niños de una comunidad, donde aprendan y participen juntos. La educación inclusiva es aquella que no discrimina por ningún motivo; que ve en la diversidad un valor, una riqueza. Esta propuesta supone un 'nadar contra corriente' porque en la escuela, y en la sociedad en general, estamos acostumbrados a vivir y a educar desde los parámetros de la 'normalidad'.

Así pues, una de las transformaciones más importantes que debe hacerse en la profesión docente es trabajar en el cambio de mentalidad, de ideología, para concebir la diversidad como algo que, además de suponer un reto para ser un mejor profesional, enriquece el proceso educativo.

Hablar de "cambios en la profesión docente" (como dice el primer objetivo de este Encuentro) es comprometido, pues supone hablar de cambios en mi vida; y cambiar nunca ha sido fácil. Por otra parte, si en la educación estamos, se hace necesario hablar permanentemente de cambio porque esto es, ni más ni menos, el aprendizaje: *cambio*. Así es que movido por la necesidad y el compromiso me permito compartir con ustedes unas reflexiones acerca de la cultura de la diversidad, la educación inclusiva y la docencia. Y lo haré comenzando con unas palabras de Paulo Freire que nos recuerdan ese compromiso y necesidad que tenemos como docentes:

“Si nuestra opción es progresista, si estamos a favor de la vida y no de la muerte, de la equidad y no de la injusticia, del derecho y no de la arbitrariedad, de la convivencia con el diferente y no de su negación; no tenemos otro camino que vivir plenamente nuestra opción, encarnarla.” (FREIRE, 2001: 78).

Voy a partir con unas premisas que van a ir emergiendo a lo largo de esta ponencia: ‘tanto en la naturaleza como en la sociedad, la diversidad es la norma’; y la segunda: ‘mientras exista exclusión será necesario luchar por la inclusión’. ¿Alguna de las personas aquí presentes puede decir que conoce a dos seres humanos iguales? ¿Alguna puede decir que no conoce a una niña o niño que no vaya a la escuela o el colegio; o que yendo no se sienta excluido por su condición cognitiva, cultural o física?

Por consiguiente, el respeto y valoración de la diversidad son elementos claves para aprender a vivir natural y socialmente, para vivir en armonía; y la formación docente debe responder a esos elementos. Una maestra lo expresa diciendo que la formación que se necesita en el magisterio “es aprender a aceptar la diversidad, aprender a aceptar a cada persona como es, con sus diferencias; y a reconocer que todos somos diferentes. Necesitamos aprender a valorar las diferencias de los demás” (IZQUIERDO, 2007). Además, el empeño por la eliminación de toda forma de exclusión, dentro y fuera de las aulas, se hace imprescindible. La educación inclusiva, moviéndose en el marco de la cultura de la diversidad, se nutre de las diferencias para construir una escuela de todas y todos, y reconoce el derecho que tiene toda niña y todo niño a aprender junto con todas las niñas y niños de su comunidad. Y algo fundamental que deben aprender es a defenderse de las exclusiones que genera esta sociedad. Y, quizá lo más importante, aprender a no reproducirlas:

“Esta defensa de escuelas y aulas pensadas por todos y para todos hoy suscrita -al menos como orientación en la política educativa- de numerosos sistemas democráticos no es un mero capricho o moda, sino algo fundamental para proteger a los alumnos del abuso y las fuerzas excluyentes de la sociedad y sus instituciones” (PARRILLA, 2004: 19).

Esto no se consigue de la noche a la mañana, ni por decreto, el “establecer comunidades que escuchen, apoyen y atiendan a todos los alumnos, no que seleccionen y gradúen, exige modificaciones sustanciales en los centros escolares y sus aulas” (PARRILLA, 2004: 20), pero, sobre todo requiere modificaciones sustanciales en las profesoras y profesores, en sus actitudes hacia la diversidad y en sus aptitudes para atenderla.

La capacitación docente es fundamental para la construcción de una escuela sin exclusiones, el profesorado es pieza clave en este proceso. Sin embargo, esta formación, señala López Melero (2000: 47), debe hacer frente a actitudes que frenan e impiden que se desarrollen prácticas inclusivas. Estas actitudes las resume López Melero en tres:

- a) ‘Estamos de acuerdo con la inclusión pero no estamos preparados para llevarla a cabo’.
- b) ‘Estamos de acuerdo con la inclusión pero éste es un proceso que se tiene que dar muy lentamente, necesitamos mucho tiempo’.
- c) ‘Tenemos derecho a pensar de manera diferente la educación’.

Las dos primeras actitudes están relacionadas con la ideología y la ética de las profesoras y profesores y con una actitud inmovilista. Con respecto a la tercera cabe argumentar que efectivamente tienen derecho a pensar de forma diferente, siempre que no vayan en contra de los derechos humanos; es decir, del derecho de toda niña y niño de recibir la mejor educación, la que mejor le prepare para desenvolverse en la vida; y que esto lo haga junto a sus coetáneos, sin ningún tipo de discriminación.

Así pues el primer reto en nuestra formación -de todas y todos los que trabajamos en el mundo educativo- para prepararnos para la escuela de la diversidad es ideológico. No sólo para aquellas personas que se muestren más reticentes al cambio, sino que el desafío también es para los que nos parece que ya estamos en camino. En este sentido Arnaiz nos da un toque de atención:

“Las limitaciones de nuestro pensamiento sobre temas de desigualdad e injusticia condicionan nuestra actuación como docentes, muchas veces más que las causas públicas

externas. Si este pensamiento está en nuestro interior, aunque existan leyes que reconozcan el derecho a la educación de calidad para todos, el éxito será muy difícil. (...) Podemos estar hablando de inclusión pero en el fondo de nuestra conciencia estar en la exclusión” (ARNAIZ, 2003: 142).

El camino hacia la inclusión implica, pues, un cambio de mentalidad. La idea de que hay unos que sí pueden y otros que no pueden, de que hay unos capaces y otros incapaces o *discapacitados* supone un lastre que nos impide caminar con soltura hacia la inclusión. Y ésta es una idea que está presente, de una u otra forma, en muchos de nosotros. Un centro educativo cuencano que hace integración, escribe en su folleto de publicidad como una seña de identidad que se busca “promover la integración de ‘niños superables”. Al hablar de niños superables implícitamente estamos diciendo que existen niños que no lo son: que hay niñas y niños no superables. El proyecto confianza, tal como lo concibe López Melero (2003, 281), es el primer paso a dar a nivel ideológico y formativo para avanzar con la educación de toda niña o niño que llegue a la escuela. Maturana nos lo dice así de claro:

“Si decimos que un niño es de una cierta manera: bueno, malo, inteligente o tonto, estabilizamos nuestra relación con ese niño de acuerdo a lo que decimos, y el niño, a menos que se acepte y respete a sí mismo, no tendrá escapatoria y caerá en la trampa de la no aceptación y el no respeto a sí mismo porque sólo podrá ser algo dependiente de lo que surja como niño bueno, o malo, o inteligente, o tonto, en su relación con nosotros” (MATURANA, 1992: 27).

La cuestión es clara: si confío en alguien, en sus posibilidades, me desvivo e indago diferentes formas para que se produzca el aprendizaje; pero si de entrada digo que alguien no es capaz para estar o educarse con los demás no haré nada por investigar, y ese alguien asumirá su incapacidad, lo cual supondrá cerrarle una puerta para su desarrollo, no permitirle potenciarse en la zona de desarrollo próximo vigotskiana: allí donde las maestras y maestros debemos trabajar con los estudiantes para potenciar su aprendizaje; allí donde se trata, más que de demostrar la capacidad de la niña o niño para aprender, de demostrar mi capacidad como docente para enseñar.

Mi capacidad como docente para enseñar,... esa es la cuestión; y retomando el motivo de esta ponencia diremos que parte fundamental de esa capacidad para potenciar el aprendizaje de todas las niñas, niños y jóvenes es la valoración de la diversidad de éstos; la concepción de la diversidad como una cualidad propia de la vida: “no existe cosa más natural que la diversidad. La diferencia es lo normal.” (LÓPEZ MELERO, 2004: 50). Una diversidad que no es desigualdad, sino respeto por todos los colectivos sociales segregados.

“Una cultura de la diversidad que no consiste en que las culturas minoritarias se han de someter (‘integrar’) a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente lo contrario: la cultura de la diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a los colectivos marginados para que éstos no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad” (LÓPEZ MELERO, 2000: 46).

La diversidad que caracteriza a la sociedad y, por consiguiente, al sistema educativo hace referencia al abanico de personas diferentes que responden a varios factores: la lengua, la cultura, la ideología, la religión, el género, la orientación sexual, el estado socioeconómico, el marco geográfico, la capacidad física, psíquica, o sensorial, el ritmo de aprendizaje, la situación afectiva, la salud, etc. Quiero resaltar que en esta lista de diferencias que denotan la diversidad vivida en las aulas hablo de capacidad, no de discapacidad, porque pienso que la categoría en la que todas y todos nos podemos incluir es aquella que se refiera a nuestras diversas capacidades. Quiero decir que todas y todos tenemos una lengua, una cultura, una ideología, un género, una preferencia sexual, un estado socioeconómico, un lugar geográfico de referencia y también unas capacidades físicas, psíquicas y sensoriales, un manejo de nuestro mundo afectivo, y otras. Así no corremos el peligro, los que caminamos con las dos piernas, nos midieron en la escuela un CI ‘normal’ y vemos y oímos más o menos bien, de pensar en las personas que presentan alguna discapacidad como *las otras*. Eso me parece riesgoso, pues establecemos una separación absurda entre *nosotras*, las capacitadas, y *las otras*, las discapacitadas, que, lejos de ayudarnos a comprender y transformar la realidad, nos obstaculiza el camino de la inclusión.

Cuando hablamos de las diferencias, de la diversidad, de la discapacidad,... a menudo nos referimos a las personas discapacitadas como 'las otras'. Y decimos cosas como que 'nosotros debemos trabajar para que las personas discapacitadas se sientan incluidas' o que 'debemos reflexionar sobre cómo tratamos a las personas discapacitadas',... Todo eso lo tenemos que hacer *nosotros*, los ¿capacitados para todo?, los ¿normales? El *nosotros* o *nosotras* diferente de la discapacidad, de la especialidad o de cualquier otro término que inventemos, plantea una relación dual que nos sitúa a los que lo utilizamos frente a la diversidad, fuera, ajenos a ella. De esta forma volvemos a la vieja dicotomía de lo normal y lo anormal, ubicándonos nosotros, por supuesto, en el bando de los normales. ¿No será mejor posicionarnos en el grupo de los seres humanos; de los seres humanos diversos? En la medida en que yo me sienta diferente, diverso, excepcional, capaz para unas cosas y discapacitado para otras, iré entendiendo y capacitándome para la educación inclusiva y para la sociedad de la diversidad. La educación inclusiva está contra "la división entre 'nosotros' y 'ellos', los estudiantes 'normales' y los 'no normales'" (MORIÑA, 2004: 35).

Antes de seguir avanzando quiero aclarar que la educación inclusiva, como movimiento educativo que se enmarca dentro de la cultura de la diversidad, tiene diferencias importantes con la integración educativa. Ésta, la integración, busca principalmente que las niñas y niños con algún tipo de discapacidad 'aceptable' se integren a las escuelas regulares. La educación inclusiva, sin embargo, quiere construir una escuela diferente; una escuela hecha con todas y todos los niños de una comunidad, donde aprendan y participen juntos.

(Figura 1)

Voy a mencionar una definición que recoge Tamayo de lo que es la integración porque en ella aparece el 'nosotros' en el sentido segregador que estoy criticando. Cierto es que la definición de integración social a la que se refiere Tamayo es de hace veinte años, sin embargo tal cual está el pensamiento de entonces se utiliza ahora como base para construir la definición de integración educativa. Por lo tanto, los vicios que en aquel tiempo tenía se mantienen.

“Integración se define como: ‘el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros. Significa ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, viviendo como los demás teniendo los mismos privilegios y derechos que los ciudadanos no deficientes’ (De Lorenzo, 1985: 1). Integración educativa vendría a ser entonces el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la escuela regular a los estudiantes que se encuentran segregados y aislados del resto; de manera que participen activamente en la escuela, aprendiendo junto con los demás niños, gozando de los mismos derechos” (TAMAYO, 2006: 20. Los subrayados son míos.)

‘Nosotros’, los no discapacitados, los que estamos dentro, les hacemos el favor a lo otros, los discapacitados, los que están afuera, de meterlos dentro de nuestro sistema; por lo tanto nosotros somos los sujetos, ‘los que hacemos’, y los otros son los objetos, ‘los hechos’. ¡No! No se trata de eso. Se trata de soñar *otra* sociedad, de pensar *otras* relaciones, de construir *otra* escuela; entre todas y todos, entre las otras y otros y yo; donde todas y todos nos reconocemos capaces para unas cosas y discapacitados o discapacitados para otras; donde todas y todos estemos dentro del nuevo proyecto desde el comienzo; donde todas y todos seamos sujetos constructores. La visión de la integración es una mirada desde dentro de la escuela segregacionista. La nueva visión incluyente es una mirada, no necesariamente desde fuera, sino desde un lugar donde se tiene una perspectiva de toda la sociedad.

Skliar dice, hablando de esta cuestión de cómo miramos al otro, desde dónde, con qué ideas y cómo lo excluimos cuando nos referimos a nosotras o nosotros, que hay “demasiada ausencia del *otro* en *nosotros*” (2005). Paradójico resulta que al hablar en plural, lejos de incluir a la otra u otro, muchas veces estamos pensando en singular, en mi *yo*. Podríamos decir que en ‘la primera persona del plural’ hay más *primera persona* que *plural*. Frente a esta visión de la sociedad y de la escuela desde ‘nosotros’, propongo una alternativa desde ‘todas y todos’, creo que ésta es una perspectiva más amplia, real, y justa: una visión inclusiva.

(Figura 2)

La presencia del otro, de la otra persona, comienza por un nombre; en esta escuela inclusiva, la escuela de la diversidad, las niñas y niños no necesitan etiquetas, tienen derecho a que se les llame por su nombre. Ese nombre que les *identifica*, que les *representa*, y que se lo quitamos cuando, después de un diagnóstico o por nuestra incapacidad de ver más allá de lo exterior, nos referimos a ella o a él con el nombre de un síndrome o de una discapacidad o de cualquier otra cosa: ‘hiperactiva’, ‘síndrome de Down’, ‘lenta para aprender’; o también el caso de docentes que les asignan un número a los estudiantes, en función del orden de la lista y con ese número se refieren a ellos. Catalina Izquierdo nos dice que “es hora de devolverles el nombre a las niñas y niños: Marisela, Julio, Patricia, José,... porque junto con su nombre, se les devuelve también su voz” (2007). Cuando una persona oye el sonido de su nombre, descubre la posibilidad de pronunciar su voz, y de ser respetada y valorada por ella, no por la de una de sus características.

La educación inclusiva es aquella que no discrimina por ningún motivo; es aquella que ve en la diversidad un valor, una riqueza. En cambio, estamos acostumbradas y acostumbrados a vivir desde los parámetros de la ‘normalidad’. La sociedad se muestra reticente a convivir con la diversidad, ya que la mayoría de las personas estamos discapacitadas para aceptar y convivir con lo diferente. Y teniendo aunque sean vagas nociones de normalidad, ya vamos clasificando a las personas (y por lo tanto, categorizándolas) así como clasificamos las cosas. La sociedad necesita clasificar, ubicar a cada una ‘en su lugar’,... porque hay que seguir manteniendo los privilegios de unas clases sobre otras, de unas etnias sobre otras, de un sexo sobre otro, de unas capacidades sobre otras, de unas ideas sobre otras,... de unas personas sobre otras. Ya Sócrates, hace muchos siglos, para mantener en este engaño al pueblo, y consciente de que no había argumentos lógicos para ello, inventó un mito. En una conversación con Glaucon en la que le revelaba este cuento le decía que habría que contar a los ciudadanos:

“Ciudadanos’ –les diremos, siguiendo con el cuento-, ‘son todos hermanos, si bien Dios les ha dado formas diferentes. Algunos de ustedes tienen la capacidad de mandar, y en su composición ha puesto oro; por eso son los que más honra merecen; a otros los ha hecho de plata, para que sean ayudantes; a otros aún, que deben ser labradores y artesanos, los ha hecho de bronce y de hierro; y conviene que, en general, cada especie se conserve en los hijos... Un oráculo dice que cuando la custodia del Estado esté en manos de un hombre de bronce o de hierro, eso significará su destrucción’. Este es el cuento, ¿Hay alguna posibilidad de hacer que nuestros ciudadanos se lo crean?”. (GOULD, 2004: 41)

¡Vaya si lo creyeron!, tanto lo creyeron los ciudadanos de la República, que con el paso del tiempo y en todas las épocas, aparecen personas que también creen en este cuento y que además, piensan que tienen en sus manos la potestad de hacer esas clasificaciones de las personas en buenas y malas, en inteligentes y no inteligentes, en superiores e inferiores, en normales y anormales. Y hoy se sigue justificando que estas divisiones responden a una norma, a una regla; que nadie sabe de dónde surge, en dónde se encuentra,... que no es sino una “vana utopía”, como imagina Carlos Skliar (2005), de pensar que eso es lo natural. Lo que hace que estas ideas se mantengan es la fundamentación que se les da: por una parte científica, con estudios *objetivos* e investigaciones *neutrales*; así se llega al ámbito cognitivo de las personas. Y por otra parte se busca un sustento divino, para tocar el componente emocional de la gente: fijémonos en las palabras de Sócrates: “Dios les ha dado formas diferentes”.

Después de ver este panorama de invención de cuentos para excluir a las personas, yo me pregunto qué término utilizar que no sea excluyente, para referirme a las personas que por tener determinadas diferencias la sociedad cataloga de minusválidas, deficientes, especiales o discapacitadas. Y me está costando mucho. Estoy utilizando el de discapacidad, en el sentido de ser una situación, un *estado*, y no un *ser*; por lo que hablo de *personas en situación de discapacidad*. Sin embargo no acaba de convencerme. ¿Que la discapacidad motórica, intelectual o sensorial crea problemas? Sí; pero también hay personas que tienen dificultades para manejar su mundo emocional, ¿habrá que establecer, entonces, una categoría nueva para ellas que diga algo así como ‘discapacitadas emocionales’? ¿Acaso no hay personas que no educan a sus hijas e hijos,

habrá que acuñar entonces otro término que diga 'discapacidad para la maternidad/paternidad'? Porque no me irán a decir que mantener una estabilidad emocional en la vida personal y de relaciones con otras personas, o saber educar a las hijas e hijos es menos importante que caminar con los dos pies o utilizar con cierta rapidez los procesos lógicos de pensamiento.

Por otra parte, ¿por qué a una persona que no ve le llamamos ciega o discapacitada visual y no le decimos superdotada auditiva o superdotada táctil, teniendo en cuenta que tiene estos sentidos desarrollados muy por encima de lo común; y a una persona que no oye le llamamos sorda o discapacitada auditiva y no le decimos talentosa para las lenguas, pues puede manejar la oral y la de signos? Seguramente será porque, como señala López Melero (2004: 88), nos movemos en el paradigma del déficit más que en el paradigma competencial: catalogando a las personas por lo que les falta en vez de por lo que son capaces de hacer.

Deberíamos pensar, pues, dos veces antes de utilizar el término de discapacidad. Barton nos dice al respecto que ésta es fruto de una construcción social: "las personas son discapacitadas no debido a sus insuficiencias físicas o mentales, sino por la configuración de una sociedad diseñada por y para personas no discapacitadas" (1998: 163). Imaginémonos la siguiente situación: Si una joven que se traslada en silla de ruedas quiere venir a estudiar a nuestra universidad¹ se va a encontrar con una serie de barreras para acceder a los diferentes lugares; falta de rampas, falta de ascensores, puertas estrechas, baños inaccesibles, etc., barreras y más barreras. Y serían éstas las que *le harían* discapacitada y le convertirían en dependiente de otras compañeras. Con accesos adecuados a todas las dependencias sería una persona tan capacitada como cualquier otra para estudiar en la universidad. Pero no hace falta ir en silla de ruedas para sentirse en inferioridad de condiciones. Las personas zurdas también reciben un trato desigual, injusto, en nuestras aulas, que solo tienen pupitres para las diestras. Las mujeres

¹ Voy a hablar por la Universidad de Cuenca, pero pensemos si esto no ocurre en nuestro centro educativo también.

embarazadas son otras con las que no se cuenta a la hora de amueblar las aulas, pues los pupitres no dejan lugar a la criatura que llega.

Intentando rescatar, en el caso de tener que hacerlo, el concepto de discapacidad, propongo manejarlo algo así como la dificultad para realizar alguna función, cognitiva, física -sensorial o motora- o afectiva, *en una situación determinada*. Y debemos enfatizar este aspecto de 'en una situación determinada', porque al ser la sociedad la que establece lo que es normal y lo que es la discapacidad, ésta estará supeditada al tiempo y al espacio, sobre todo, al poder que se ejerce en ese tiempo y espacio:

"Las normas establecidas no son sino las normas dominantes. Los valores de un grupo de élite se convierten en dominantes dentro de una sociedad, y mediante la construcción y la imposición de una norma de conducta unitaria para todos, una élite mantiene sus propios intereses al tiempo que subordina los de los demás. Por lo tanto la formación de la 'normalidad' es el resultado -y la representación- de un ejercicio de poder." (BARTON, 1998: 160 y 161).

Así pues, es la sociedad la que establece los conceptos de normalidad y de discapacidad, en función de unos valores determinados, que están en concordancia con las exigencias del mercado: producción, competitividad, inmediatez,....

"La idea de que los problemas de la discapacidad son sociales más que individuales, y de que emanan de la opresión que ejerce la sociedad más que de las limitaciones de los individuos, constituye una parte esencial del proceso de desarrollo de una comprensión adecuada de las respuestas sociales a la discapacidad" (BARTON, 1998: 47).

También otros autores como López Melero (2000: 49), señalan este aspecto de la opresión que ejerce la sociedad frente a las personas en situación de discapacidad. En la ideología neoliberal y posmodernista impera el homo sapiens (homo tecnologicus) y las personas en situación de discapacidad no cuentan o 'valen menos' -no es casual el término de 'minusválido'-, porque no son 'fuerzas productivas' y lo que procede con ellas es tenerles pena y procurarles un espacio donde se les cuide bien. O sea: excluirles del

proceso de construcción y reconstrucción de la sociedad. Y otras personas que no cuentan en esta sociedad son las que no tienen poder adquisitivo, y que tampoco producen, son las personas pobres, que quedan también excluidas. Lo paradójico es que estamos tan acostumbrados a esta situación de exclusión que aparece como 'normal'. Así es, el sistema neoliberal 'construye' la idea de que es normal que haya pobres: la exclusión se hace cotidiana, se normaliza.

"La exclusión se normaliza y, así, se naturaliza. Desaparece como 'problema' y se vuelve sólo un 'dato', que, en su trivialidad, nos acostumbra a su presencia y nos produce una indignación tan efímera como lo es el recuerdo de la estadística que informa del porcentaje de individuos que viven por debajo de la 'línea de pobreza" (GENTILI, 2001: 25).

Pero no es solamente que se normalice la exclusión, que estemos adormecidos frente a las situaciones de exclusión, sino que se utiliza también la norma como castigo contra lo diverso. Es decir: la idea de normalidad va pareja con la de homogeneidad, la concebimos como opuesta a la diversidad, y a quien no se mantiene dentro de los parámetros de lo normal se le estigmatiza, se le excluye.

"Sea cual sea el discurso de la normalidad que revisemos subyace a todos esos discursos la consideración de un ideal homogéneo que considera a todo lo que se escapa del parámetro utilizado, como anormal, deficiente o en mal estado. La normalidad se convierte así en un concepto alienador, que niega identidades, que penaliza determinados desarrollos" (PARRILLA, 2006: 122).

Este ideal de normalidad penaliza los desarrollos, pensamientos y formas de comportarse que no vayan acordes a lo establecido. Urge entonces plantearnos como reto el cambio del paradigma de la normalidad por otro que sea mucho más real, más natural, más humano; y ese lo encontramos en la 'diversidad'. Si analizamos con seriedad nuestra sociedad y nuestra escuela -al menos los días de inscripciones, antes de que vengan las niñas y los niños uniformados, de ropas y de ideas-, veremos que la diversidad es lo natural; la diversidad, pues, se convierte en lo normal. Hasta tal punto lo normal es la

diversidad que encontramos ésta presente en cada una y cada uno de nosotros. No hay que buscarla muy lejos, la diversidad está en mí, nos hace recapacitar Gimeno, porque no es que solamente seamos diversos entre nosotros 'diversidad interindividual', sino que somos diversos "respecto a nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan" (GIMENO, 2000: 71).

(Figura 3)

Un aspecto, sin embargo, de la cultura de diversidad con el que debemos tener cuidado es no acabar utilizando ésta para justificar las desigualdades sociales, para excluir. Nada más ajeno a la diversidad que la desigualdad. Somos diferentes desde la igualdad de nuestra humanidad, somos diferentes (culturalmente, socialmente, en género, biológicamente, en nuestras capacidades,...) pero iguales en nuestra dignidad de seres humanos, en nuestro derecho de acceso a los elementos que nos permitan vivir dignamente -uno de ellos básico es la educación-, en nuestro derecho a construir y reconstruir continuamente la sociedad.

"La lucha social, la batalla en una sociedad inclusiva, que facilite el acceso y participación de todos, pasa pues inicialmente por eliminar la desigualdad que suele asociarse a determinadas manifestaciones de diversidad, para garantizar precisamente que algunas formas de diversidad se mantengan (las de los ricos frente a las de los pobres, las de los que tienen la información frente a los que no, etc.) frente a otras, entrándose así en una dinámica que niega la igualdad de base" (PARRILLA, 2006: 124).

No debemos confundir el respeto y la valoración de la diversidad, con la injusticia social; Parrilla nos lo ha ejemplificado para no perdernos: la diversidad de los ricos frente a la de los pobres, que podríamos llamar 'diversidad' de sueldos o de ingresos económicos; eso, antes que una diversidad, es una injusticia. Como injusticia es cualquier forma de 'diversidad' de ofertas a la hora de velar por la salud de un pueblo que no tiene las condiciones de acceso a ellas; o la 'diversidad' de ofertas educativas para familias en condiciones económicas muy diferentes. La educación inclusiva y la cultura de la

diversidad son un llamado al cambio. Es la sociedad, y en nuestro ámbito la escuela, la que debe cambiar (figura 3) para ser cada vez menos discapacitadora, más abierta a la diversidad, más inclusiva:

“asumir la diversidad no puede reducirse a atender al alumno X a título individual. La tendencia a reducir la diversidad a casos individuales, cuando la diversidad es expresión de una realidad global, sistémica, no meramente individual, es un planteamiento más cercano a la homogeneización que a la diversificación necesaria en el aula” (PARRILLA, 1996: 174).

Quienes trabajamos en la docencia podríamos quedarnos con la tarea de pensar cómo miramos y cómo hacemos la educación, cómo miramos y cómo tratamos a quien consideramos diferente; y cómo nos miramos nosotras y nosotros mismos, cómo miro mis capacidades y mis discapacidades,...

Referencias bibliográficas

- ARNAIZ S., Pilar. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- BARTON, Len. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- FREIRE, Paulo. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- GENTILI, Pablo. (2001). Un zapato perdido: O cuando las miradas no saben mirar. *Cuadernos de pedagogía*, Nº 308, 24-29. Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, José. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GOULD, Stephen Jay. (2004). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.
- IZQUIERDO, Catalina. (2007). *Diversidad e inclusión en la educación parvularia: En el caso del Liceo Internacional de Cuenca*. Tesis sin publicar de la maestría en Educación Parvularia. Universidad de Cuenca.
- LAVAL, Christian. (2004). *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Editorial Paidós.
- LÓPEZ MELERO, Miguel. (2000). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *Alas para volar*. pp. 45-70. Granada: Universidad de Granada.
- LÓPEZ MELERO, Miguel. (2003). *El proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe.
- LÓPEZ MELERO, Miguel. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- MATURANA, Humberto. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Pedagógicas Chilenas, S.A.



KIPUS, RED DOCENTES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE V ENCUENTRO INTERNACIONAL

MORIÑA, Anabel. (2004). *Teoría y Práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.

PARRILLA, Ángeles. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.

PARRILLA, Ángeles. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. *Organización y gestión educativa*. Nº. 2, 19-24.

PARRILLA, Ángeles. (2006). *Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas*. En: JACOBO, Zardel, ADAME, Emilia y ORTIZ, Abraham (Comps.). (2006). *Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares*. (Volumen V. Parte I). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

ROSANO, Santiago. (2007). *El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda*. Tesis (sin publicar) de la maestría en Educación Inclusiva. Universidad Internacional de Andalucía (España).

TAMAYO, Raquel. (2006). *Integración/Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo ecuatoriano: Proyecto de investigación*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura.

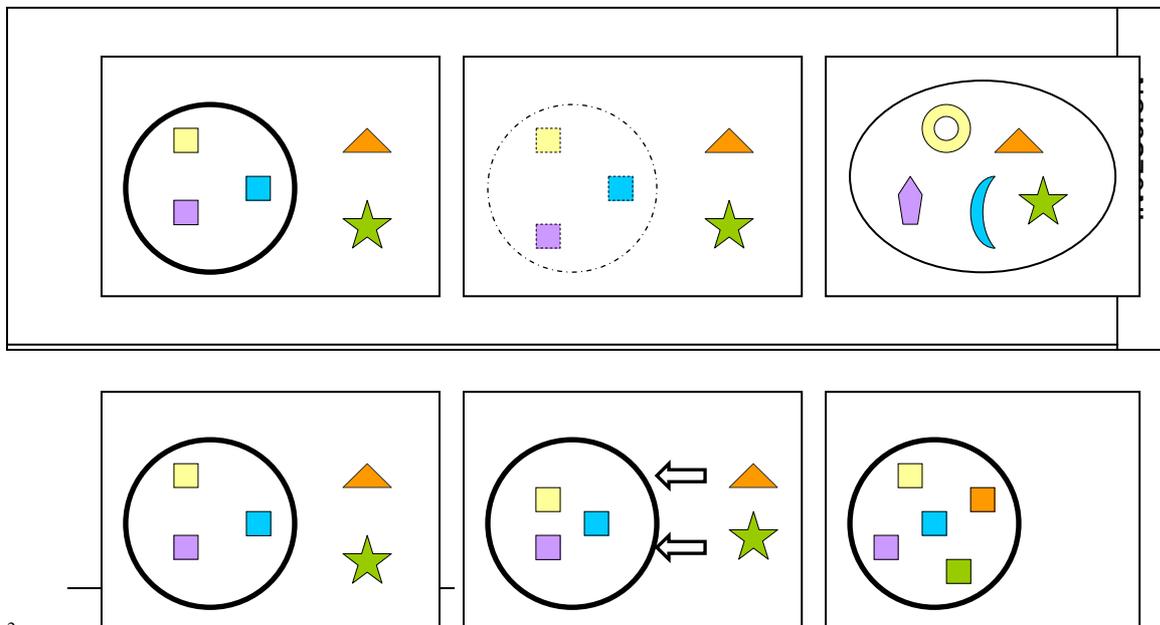
Videos:

SKLIAR, Carlos. (2005). Video *Venus y medusas*. Argentina.

La cultura de la diversidad y la educación inclusiva

Santiago Rosano Ochoa² (Cuenca, febrero de 2008)

LA INCLUSIÓN FRENTE A LA INTEGRACIÓN³



² Profesor del Departamento de Educación, de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad de Cuenca.

³ ROSANO, Santiago. (2007). *El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda*. Tesis (sin publicar) de la maestría en Educación Inclusiva. Universidad Internacional de Andalucía (España).

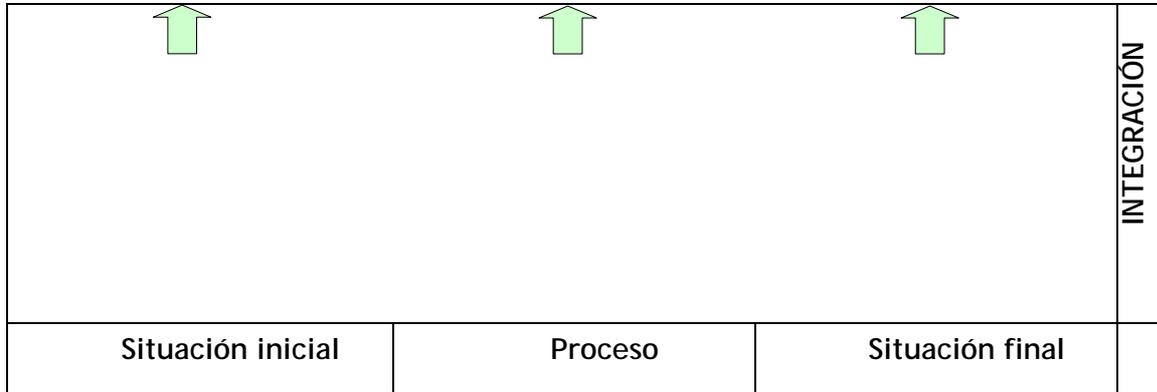


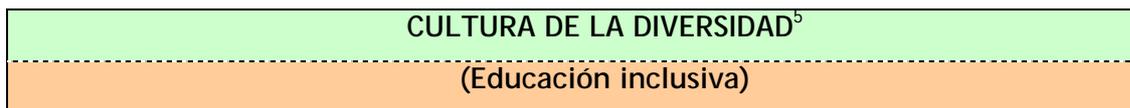
Figura: 1

NOSOTROS Y LOS OTROS⁴

⁴ ROSANO, Santiago. (2007). *El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda*. Tesis (sin publicar) de la maestría en Educación Inclusiva. Universidad Internacional de Andalucía (España).



Figura: 2



⁵ ROSANO, Santiago. (2007). *El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda*. Tesis (sin publicar) de la maestría en Educación Inclusiva. Universidad Internacional de Andalucía (España).

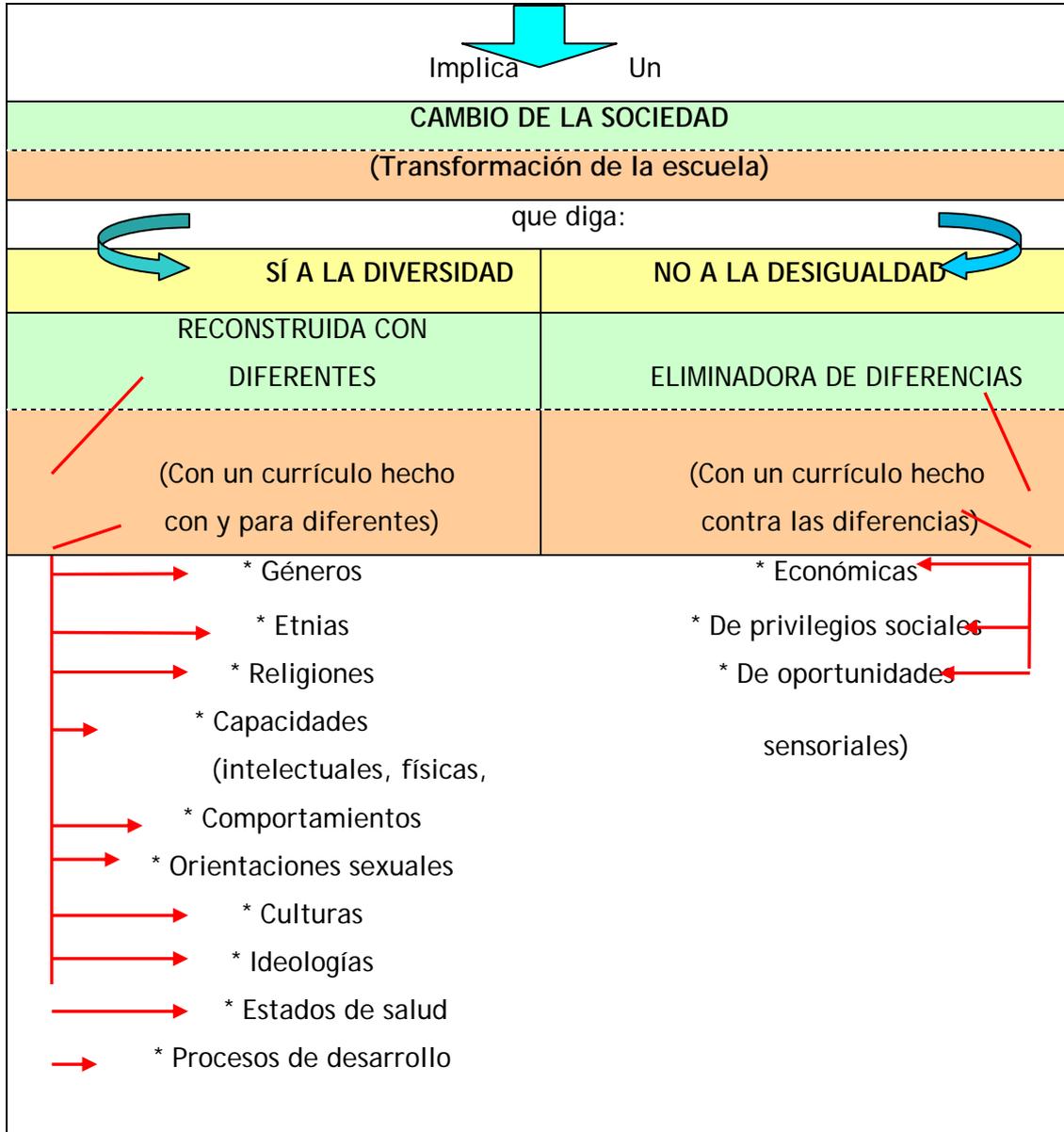


Figura: 3