

+

## EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

# LA CULTURA DE LA DIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA<sup>1</sup>

SANTIAGO ROSANO. MAGISTER EN EDUCACIÓN INCLUSIVA U.  
INTERNACIONAL DE ANDALUCIA ESPAÑA.  
DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA - ECUADOR

- A. La cultura de la diversidad
  - 1. Nosotros y los otros
  - 2. La diversidad frente a la normalidad y la discapacidad
- B. La educación inclusiva
  - 1. Recorrido histórico desde la exclusión hacia la inclusión
  - 2. Diferencias entre la integración y la inclusión
  - 3. De las NEE a las barreras para acceder al aprendizaje

---

<sup>1</sup> Este texto está tomado de: ROSANO, Santiago; *El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda*. Tesis de maestría (sin publicar). Cuenca, 2007.

## **A. LA CULTURA DE LA DIVERSIDAD**

En este capítulo voy a referirme a la fundamentación teórica e ideológica desde donde hago esta investigación y comenzaré hablando de algunos términos claves que utilizo – nosotros, los otros, diversidad, diferencias, normalidad, discapacidad–, y sobre los que conviene detenerse, con el fin de aclarar el enfoque que les doy desde la cultura de la diversidad. El mismo término de ‘cultura de la diversidad’ es necesario dejarlo claro desde el comienzo; López Melero (2000: 45) advierte de la necesidad de “reconceptualizar la expresión ‘cultura de la diversidad’”. Leyendo a Christian Laval me encontré con la sorpresa de que el término de *diversidad*, tan recurrido y elogiado desde la educación inclusiva – hablamos de Cultura de la diversidad, de la educación en la diversidad, etc.–, puede ser utilizado en sentido negativo. Laval emplea el concepto para caracterizar el modelo escolar basado en la lógica del mercado.

“Las diferentes formas de consumo educativo llevan a cabo de manera descentralizada y ‘flexible’ una reproducción de las desigualdades sociales según nuevas lógicas que apenas tienen nada que ver con la ‘escuela única’. El nuevo modelo de escuela funciona con la ‘diversidad’ y la ‘diferenciación’, en función de los públicos y las ‘demandas” (LAVAL, 2004: 27).

Laval tiene razón, las madres y padres son vistos como consumidores y, por lo tanto, buscadores de la ‘mejor’ opción para la educación de su hija o hijo en el mercado escolar; así está funcionando la oferta educativa privada. Sin embargo, voy a referirme al término de 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, por condiciones de género, de étnia, socio-culturales, religiosas, de capacidades, de ritmos de aprendizaje, de procesos de desarrollo, de orientación sexual, ideológicas, de salud,...

“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).

### **1. NOSOTROS Y LOS OTROS**

*“Hay demasiada ausencia del otro en nosotros”*  
(Carlos Skliar)

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 religión, el género, la preferencia sexual, el estado socioeconómico, el marco geográfico” (ARNAIZ, 2003: 171), la capacidad física, psíquica, o sensorial, la situación afectiva, 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 religión (o al menos un posicionamiento frente a ellas), 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. Me explicaré más.

Cuando hablamos de las diferencias, de la diversidad, de la discapacidad,... incluso de la educación inclusiva; demasiadas veces nos referimos a las personas discapacitadas como 'las otras'. Y lo hacemos también quienes ideológicamente queremos avanzar hacia una sociedad incluyente. Y decimos cosas como que 'nosotros debemos trabajar para que las personas discapacitadas se sientan incluidas' o que 'debemos reflexionar sobre cómo miramos 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; ya que la educación inclusiva está contra "la división entre 'nosotros' y 'ellos', los estudiantes 'normales' y los 'no normales' y el uso de categorías eufemísticas" (MORIÑA, 2004: 35).

Más adelante voy a referirme a las diferencias entre la inclusión y la integración, pero ahora quiero comentar una definición que hace Tamayo de lo que es la integración porque en ella aparece el 'nosotros' en el sentido segregador que estoy criticando. Ciertamente 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’ (Tabla II.1). ¡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<sup>2</sup> (Tabla II.2).



*Figura: II.1*

Skliar sentencia esta cuestión de cómo miramos al otro, desde dónde, con qué ideas, y cómo lo excluimos cuando nos referimos a nosotras o nosotros con una frase muy significativa: hay, dice, “demasiada ausencia del *otro* en *nosotros*” (SKLIAR, 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

<sup>2</sup> Después, al referirme más concretamente a las diferencias entre la integración y la inclusión veremos la figura II.3 que expresa gráficamente estas dos formas de actuar.

plural' hay más *primera persona* que *plural*. Frente a esta visión de la sociedad y de la escuela desde el 'nosotros', propongo, en la figura II.1 una alternativa desde las 'todas y todos', creo que ésta es una perspectiva más amplia, real, y justa: una visión inclusiva.

## 2. DIVERSIDAD FRENTE A NORMALIDAD Y DISCAPACIDAD

*“La formación de la ‘normalidad’  
es el resultado –y la representación– de un ejercicio de poder”  
(Len Barton)*

Estamos demasiado 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 –yo en gran parte también– es discapacitada para aceptar y convivir con lo diferente. Y teniendo aunque sean vagas nociones de normalidad, ya vamos clasificando a las personas así como clasificamos las cosas. La sociedad necesita clasificar<sup>3</sup>, ubicar a cada uno 'en su lugar'; pero, ¿por qué ese afán por encasillar? La respuesta es sencilla: porque hay que seguir manteniendo los privilegios de unas clases sobre otras, de unas razas 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 Glauco en la que le revelaba este cuento le contaba que habría que decir a los ciudadanos:

“Ciudadanos’ –les diremos, siguiendo con el cuento–, ‘sois todos hermanos, si bien Dios os ha dado formas diferentes. Algunos de vosotros tenéis 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 a la parte cognitiva de las personas. Y por otra parte se busca un sustento divino, para tocar el

---

<sup>3</sup> De las clasificaciones en la escuela hablaré más adelante.

componente emocional de la gente: fijémonos en las palabras de Sócrates: “Dios os ha dado formas diferentes”.

Después de ver este panorama de invención de cuentos para excluir a las personas, uno se pregunta, yo me pregunto, qué término utilizar que no sea excluyente, para referirme a las personas cuyas diferencias la sociedad, en la que me incluyo, suele catalogar de minusválidas, deficientes y en el mejor de los casos 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*. Pero no acaba de convencerme. ¿Que la discapacidad motórica, intelectual o sensorial crea problemas? Sí. 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 el utilizar con cierta rapidez los procesos lógicos de pensamiento.

Además, ¿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? Posiblemente Miguel López Melero nos contestaría que es porque nos movemos en el modelo del déficit: catalogando a las personas por lo que les falta.

Más reticencias debe crearnos hablar de discapacidad si tenemos en cuenta que ésta es fruto de una construcción social como señala Len Barton al decir que “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). Imaginémos la siguientes situación: Si una profesora se traslada en silla de ruedas y tiene que ir a la escuela de Punta Hacienda todos los días desde Cuenca se encontrará con muchos inconvenientes, falta de rampa y espacio en el bus, camino en malísimo estado para desplazarse, falta de acceso a las aulas,... que *le harían* discapacitada y le convertirían en dependiente de otras compañeras maestras (si es que tenía el valor de continuar en ese puesto de trabajo). Con buses, caminos y accesos adecuados sería una maestra tan capacitada como cualquier otra para llegar a la escuela.

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, pero, 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 technologicus) 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. Ya hemos visto en el capítulo anterior los datos sobre estas personas en diferentes niveles hasta el de la comunidad de Punta Hacienda. 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 desarrollos, pensamientos, 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).

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 podemos caer en confundir el respeto y la valoración de la diversidad, con la injusticia social; aún reconociendo que los límites entre una y otra no siempre están claros: el que una niña que no tiene agua corriente en su casa llegue sucia a la escuela no es motivo para excluirla, porque cometeríamos una injusticia con ella; pero eso no quiere decir que no debamos motivarle y conseguir que se lave en la escuela –ésta sería una de las muchas situaciones problemáticas que la vida nos da para hacer de ella investigación, para construir conocimiento: importancia de la higiene, ¿por qué no tenemos agua en la casa? ¿qué podemos hacer para tenerla?,...–. Sin embargo 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. Como injusticia es la 'diversidad' de ofertas educativas; pero ya hablaré de este tema al referirme a 'la inclusión y la escuela pública'.

Es, entonces, la sociedad, y en nuestro ámbito la escuela, la que debe cambiar para ser cada vez menos discapacitadora, más abierta a la diversidad, más inclusiva (Figura II.2). Por este motivo, aterrizando en nuestro terreno escolar:



“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).

Es, pues, requisito previo, indispensable, que vayamos cambiando nuestra forma de ver la escuela y la sociedad en este sentido si queremos caminar hacia la inclusión. La diversidad, las diferentes formas de ser, de pensar, de estar en el mundo, son valores que enriquecen a la sociedad y también a la escuela.

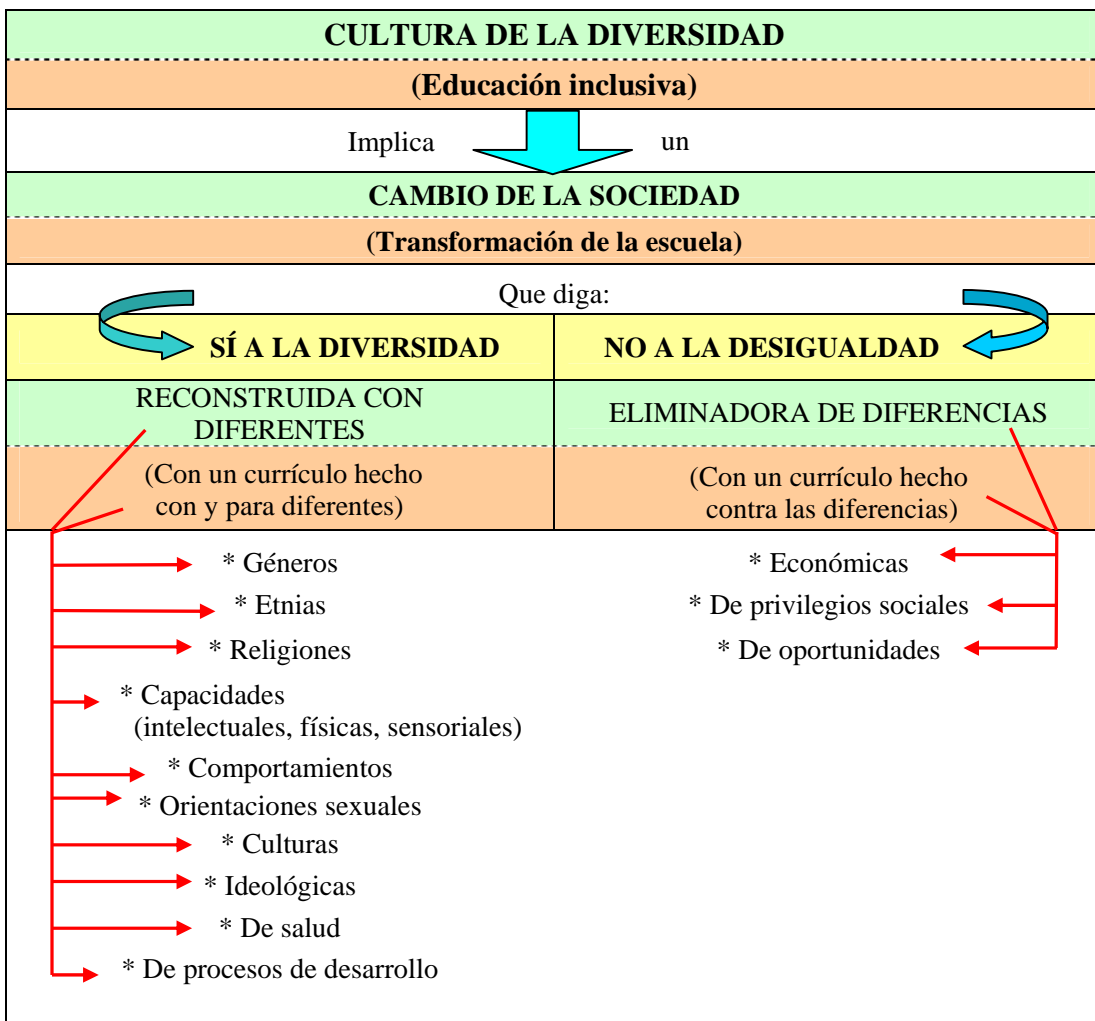


Figura: II.2

## **B. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

*“El sistema regular de educación,  
está pensado y diseñado para educar al niño estadísticamente normal”*  
(Ministerio de Educación)

### **1. RECORRIDO HISTÓRICO DESDE LA EXCLUSIÓN HACIA LA INCLUSIÓN**

Me parece importante, antes de centrarnos en las diferencias entre la integración y la inclusión, que tengamos una perspectiva mayor de las diversas etapas por las que va evolucionando la educación. Para ello recurriré principalmente a un estudio de Ángeles Parrilla, pero comenzaré y terminaré con dos antiguos educadores que suponen antecedentes de la escuela inclusiva; me refiero a Comenius y su ‘educación para todos’ y a Simón Rodríguez y su ‘educación sin distinción de razas, colores ni sexo’.

Puede haber quien piense en la educación inclusiva como un invento reciente, una cuestión de moda, que, como tal, pasará con la temporada; sin embargo la escuela inclusiva tiene antecedentes ya en el siglo XVII. Juan Amos Comenius (1592 - 1670), a quien se le considera el padre de la pedagogía moderna. En su obra ‘Didáctica Magna’ formula la máxima: *“Educación para todos los niños y niñas del mundo (...) ricos y pobres, hombres y mujeres, los agudos, ávidos y dúctiles, los lentos aunque complacientes, los bruscos y tozudos”* (REVECO, 2005: 243). Así es que contamos con referentes antiguos de una inquietud por la educación de todas las niñas y niños.

Para tener una panorámica del devenir histórico voy a centrarme en el estudio que hace Parrilla del recorrido seguido en el ámbito educativo para dar respuesta a la diversidad. En el mismo esta autora (2006: 128) habla de de dos fases, anteriores a la de la integración, armando así un camino completo desde la exclusión hasta la inclusión: 1. Exclusión; 2. Segregación; 3. Integración y 4. Inclusión (Tabla: II.3). Debemos tener en cuenta que estas fases no son periodos que se han ido sucediendo uno tras concluir otro, en el sentido de que ya nos encontramos en el momento de la educación inclusiva y por lo tanto, no queda nada de las etapas anteriores. Como hemos visto en el capítulo I tenemos razones para sentirnos, en parte, todavía en la primera fase.

EL TRAYECTO DE LA EXCLUSIÓN HACIA LA INCLUSIÓN (Adaptada de PARRILLA, 2006: 128)	
FASE	CONDICIONES EDUCATIVAS (Para clases sociales desfavorecidas, grupos culturales minoritarios, mujeres y personas con discapacidad)
Exclusión	No escolarización para todos o algunos de estos grupos
Segregación	Escolarización en centros diferentes
Integración	Incorporación de algunas personas de los distintos grupos a la escuela ordinaria (sin que ésta haga cambios sustanciales)
Inclusión	Creación de una escuela entre todas y todos para todas y todos

*Tabla: II.3*

La primera, exclusión, supone la negación del derecho a la educación, se caracteriza por la no escolarización de las clases sociales desfavorecidas, los grupos culturales minoritarios, las mujeres y las personas con alguna discapacidad. En la segunda, segregación, hay escolarización pero en escuelas separadas, diferenciadas según grupos, como es el caso de las escuelas especiales para las personas con discapacidad. La tercera, la de integración, se produce en torno a los años 70 (en Ecuador 90) y representa un avance importante reconociendo el derecho a incorporarse a la escolaridad ordinaria. En este proceso se van agregando algunas personas de los distintos grupos a la escuela ordinaria, pero sin que ésta haga cambios sustanciales.

“Supone inicialmente el traspaso de alumnos desde los centros específicos a los ordinarios en un proceso que ha sido muy duramente criticado por haberse efectuado con escasos o nulos cambios de la escuela que acoge a esos alumnos, produciéndose lo que se ha tildado de simple integración física, no real” (PARRILLA, 2006: 130).

La cuarta fase, hacia la cual queremos ir caminando, la de inclusión, tiene dos elementos claves que sustentan su surgimiento, según nos señala Arnaiz, el primero es el reconocimiento de la educación como un derecho. Pero un derecho, no de un grupo de niñas y niños con unas determinadas características físicas, cognitivas y comportamentales, sino un derecho universal para todas las niñas y niños; y no un derecho a la instrucción o a la socialización, sino a la educación y a una educación de calidad. Otro es el reconocimiento de la diversidad como un valor, las diferencias individuales como motivo de celebración, como refiere Moriña (2004: 30). Y finalmente esta visión inclusiva tiene que llevar a la transformación de los centros: a fijarnos en y cambiar las escuelas, no a centrarnos en y ‘rehabilitar’ a las niñas y niños.

“Las causas fundamentales que han promovido la aparición de la inclusión son de dos tipos: por una parte, el reconocimiento de la educación como un derecho; y, por otra, la

consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros” (Arnaiz, 2003: 140).

La educación inclusiva constituye, entonces, el reconocimiento del derecho a la igualdad y calidad educativa para todos y todas y se fundamenta en la valoración de la diversidad de las niñas y niños.

“Hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos” (PARRILLA, 2006: 131).

Se trata, sigue diciéndonos Parrilla, no de lo que se hace a una niña o niño con ‘necesidades educativas especiales’, sino una reestructuración que afecta a toda la escuela. Es una concepción diferente de escuela y de sociedad, por lo tanto afecta también al sistema educativo en su conjunto.

“La reforma inclusiva supone revisar el compromiso y el alcance del proceso integrador, tratando de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades ‘especiales’ de algunos alumnos sino a las de todos los alumnos (...) demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad (lejos de posturas fragmentarias) a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos” (PARRILLA, 2006: 132).

Hemos comenzado esta reseña histórica de lo que ha recorrido la educación en su camino hacia la inclusión hablando de Comenius y la voy a acabar citando a Simón Rodríguez, el que fue maestro de Simón Bolívar. A Rodríguez lo podemos considerar uno de los precursores de la educación en la diversidad en América Latina, pues en el siglo XIX proclamaba la educación sin distinción de razas, colores ni sexo. En la recién nacida Bolivia, año 1826, decía:

“Se ha de educar a todo el mundo sin distinción de razas ni colores. No nos alucinemos: sin educación popular, no habrá verdadera sociedad. (...) En las escuelas deben estudiar juntos los niños y las niñas. Primero, porque así desde niños los hombres aprenden a respetar a las mujeres; y segundo, porque las mujeres aprenden a no tener miedo a los hombres” (GALEANO, 1996: 161-162).

Claro, detractores no le faltaban:

“El loco Rodríguez se propone mezclar a los niños de mejor cuna con los cholitos que hasta anoche dormían en la calle. (...) en la escuela de don Simón, niños y niñas se sientan juntos, todos pegoteados” (GALEANO, 1996: 160).

La educación en la cultura de la diversidad tiene tareas tan concretas y tan simples, como que aprendamos que la escuela tiene que educar para la vida, y en la vida, en la sociedad, vivimos con personas del otro sexo. Por lo tanto las escuelas y colegios deben ser mixtos. En Ecuador hay todavía muchas instituciones –118 sólo en la provincia del

Azuay<sup>4</sup>– y madres y padres de familia que siguen con esa idea de 1826 y no quieren que ‘las niñas y los niños se sienten juntos, todos pegoteados’.

## 2. DIFERENCIAS ENTRE LA INTEGRACIÓN Y LA INCLUSIÓN

Con los términos integración e inclusión ocurre que los podemos confundir ya que ninguno de ellos en sí, tiene connotaciones segregadoras; no obstante son diferentes. Para analizarlos, diferenciarlos y posicionarme finalmente por la inclusión, no voy a hacer una defensa de las palabras sino de, como dice Florian, “los principios filosóficos que subyacen a la inclusión” (2006: 43) y a la integración. Digo esto porque pienso que los términos no reflejan toda la ideología y la práctica que llevan detrás. Lo que cuenta, lo que diferencia a uno de otro, es la concepción de cómo abordar la educación. Los términos, sacados de su contexto, no manifiestan en sí diferencias sustanciales y sobre todo, no reflejan las diferencias que en el ámbito educativo les estamos dando. Lo que nos interesa aquí es: cómo cambia la concepción, el foco, de centrarnos en el problema de la niña o niño x, o centrarnos, mirar hacia la problemática escolar: cómo la escuela tiene que estar preparada para recibir a todo tipo de niños y niñas. Entonces, hemos dado en llamar, por circunstancias históricas, lingüísticas, al primer proceso integración y a este último ¿quizá por su origen en países anglosajones? inclusión. Es decir, no se trata de defender términos, palabras, se trata de defender ideologías, concepciones, los procesos educativos que llevan detrás cada uno: por ejemplo el hecho de que en la inclusión se precisa de un profesorado con una actitud de aceptación y valoración de la diversidad. Gerardo Echeita lo expresa muy bien:

“El problema no es la integración escolar en sí misma. El problema somos nosotros, nuestros propios límites conceptuales, nuestra capacidad para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar diferente y no homogéneo, en el que cada cual pueda progresar, junto con otros, en función de sus necesidades particulares, y que puede adaptarse para satisfacer las necesidades educativas de cada alumno, de la mano de un profesorado que acepte y esté preparado para enfrentarse a la diversidad. El problema es, en definitiva, nuestra fuerza y disposición para transformar la realidad que nos rodea” (ECHEITA, 1994: 67).

Sin embargo, las cosas no sólo se definen por lo que son, sino también por lo que no son. Y así, tenemos que la inclusión se opone a cualquier forma de segregación, y la forma extrema de segregación es la exclusión. Por lo tanto, la inclusión es lo opuesto a la exclusión, y la exclusión educativa se vive aquí, en América Latina. El término de inclusión “reconoce una historia de exclusión que debe ser superada. Y hacer frente a una historia de exclusión exige cambios fundamentales en la forma de pensar acerca de los modos y condiciones de vida diaria” (FLORIAN, 2006: 46). Si hablamos de integración nos quedamos a medias, ya que hay muchas niñas y niños pobres que son excluidos del sistema escolar, no por su discapacidad, raza, religión,... sino sencillamente por no tener los dólares necesarios para matricularse. O si no se les excluye de entrada, se lo hace durante el proceso de escolarización, por no amoldarse, por ser un obstáculo a la homogeneización,... No obstante, el lenguaje se cuida de enmascarar la exclusión de estos últimos: por si no

---

<sup>4</sup> Ministerio de Educación. (2006). *La educación en cifras: Año lectivo 2006-2007*. Cuenca: Dirección de Educación del Azuay. Departamento de Investigación y Estadística.

hubiesen sido suficientes las etiquetas impuestas en la clase, se les cuelga la última para que la lleven en la calle, de ‘desertores’ –en Ecuador así se les llama a nivel oficial a las niñas y niños que tienen que retirarse de la escuela antes de acabar el proceso común de escolarización–. Es decir, son ellas y ellos, los estudiantes, los que ‘abandonan sus obligaciones’, los que ‘desamparan a la patria’ –ese es el significado de la palabra desertor–, quedando así el sistema educativo libre de toda culpa. Por lo tanto, frente a la exclusión flagrante que existe por lo que hay que luchar es por la inclusión. En cierto modo, la inclusión, nace pues, como respuesta a la exclusión.

“El concepto de un único sistema educativo, antes que sistemas paralelos, ha ido avanzando hacia el modelo de escuela inclusiva. Éste se entiende como un concepto totalmente opuesto a exclusión. Esta redefinición (de educación inclusiva) quiere ir más allá de un simple cambio de palabras” (MORIÑA, 2004: 35).

La necesidad de trabajar por la inclusión es más apremiante, si cabe, en los países del Sur que en el Norte, por la situación de exclusión que se vive aquí. Este mundo nuestro es tremendamente excluyente e injusto, deja a muchas personas al margen; pero, si bien esto se ve en todo el planeta aquí, en el Sur, todavía son las evidencias mayores, por la opresión a la que tiene sometido nuestro sistema socio-económico-político a los países empobrecidos<sup>5</sup>. Pero, por si eso no fuera suficiente también entre nosotros mismos nos marginamos: los resultados de una encuesta hecha en Ecuador dicen que “más del 62% de las ecuatorianas y ecuatorianos reconoce que la sociedad ecuatoriana es racista”<sup>6</sup>. En nuestro país se margina, dicen los encuestados, sobre todo a los indígenas y a los afroecuatorianos, que en su mayor parte son negros. Yo, personalmente, añadiría a esa lista a las campesinas y campesinos en general; ya que las oportunidades de educación, comunicación y salud que se tienen en el campo son menores que las que se tienen en la ciudad<sup>7</sup>.

La inclusión supone un avance cualitativo, revolucionario incluso, con respecto a la integración. Ésta última adolece de dos limitaciones importantes para alcanzar una educación que de una respuesta válida para toda la población educativa. Por una parte no atiende a toda la población excluida de las escuelas comunes, sino que se ha limitado la respuesta a las niñas y niños considerados con necesidades educativas especiales,

“Desde esta óptica la trayectoria integradora aparece como trayectoria viciada, en la medida en que ha supuesto una respuesta parcial y contradictoria, al defender la integración como un principio tan sólo para algunos alumnos” (PARRILLA, 2006: 132. El subrayado es mío).

Y por otra parte en la integración “todos los esfuerzos se vuelcan en preparar al alumno para ajustarse a la dinámica dominante en el aula, que permanece inalterable” (PARRILLA,

---

<sup>5</sup> En el capítulo I se ha analizado esta situación.

<sup>6</sup> Diario “El MERCURIO”, Cuenca, 21 de marzo de 2005.

<sup>7</sup> Digo esto, aún siendo consciente de que hay mucha gente que vive en barrios marginales o en condiciones de hacinamiento en las ciudades, porque las escuelas que se quedan en primer lugar sin maestras son las del campo; las inversiones para caminos en el sector rural llegan si queda algo después de haber gastado en el urbano; y los hospitales y centros de salud en el campo sencillamente no existen.

2006: 132). Así pues desde el comienzo la dirección que tomó la integración no fue la mejor, la que requiere un sistema escolar tan necesitado de cambios profundos. El Ministerio de Educación de Ecuador manifiesta esta preocupación de construir algo nuevo desde lo viejo al referirse a que una nueva escuela: “Exige una sistematizada preparación y planificación ya que el sistema regular de educación, está pensado y diseñado para educar al niño estadísticamente normal, por lo que, una educación basada en el principio de integración<sup>8</sup>, coloca al maestro y a la escuela en situación difícil” (TAMAYO, 2006: 39. El pie de página es mío).

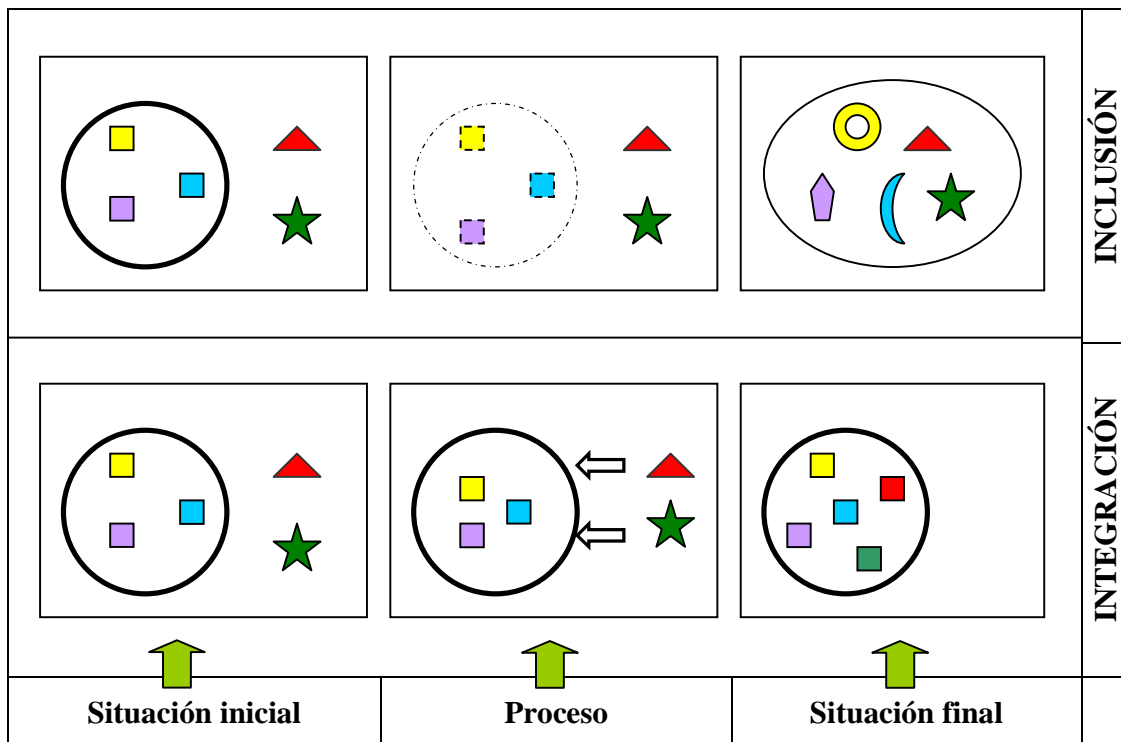
Patricia, madre de un niño con síndrome de Down, explica que la inclusión se trata de “algo así como un círculo con un puntito afuera y otro círculo más grande sobre éstos, donde los chicos con discapacidad le dicen al mundo: ‘ustedes hicieron un círculo y nos dejaron afuera; nosotros hacemos uno más grande donde entramos todos’<sup>9</sup>. He intentado graficar la explicación de esta madre con la figura II.3.

---

<sup>8</sup> Ya he hablado en el capítulo I que en Ecuador, en general, no se hace una diferenciación entre la integración y la inclusión.

<sup>9</sup> HERNÁNDEZ, Patricia. Material del ‘IV Encuentro Internacional sobre Integración e Inclusión Educativa y Social’. Organizado por la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa y FASINARM. Guayaquil, 19 al 21 de octubre de 2006.

## LA INCLUSIÓN FRENTE A LA INTEGRACIÓN



*Figura: II.3*

Fijémonos en el proceso que caracteriza a una y otra educación: en la integración *metemos a las personas* que antes estaban fuera, generalmente niñas y niños con algún tipo de discapacidad, en el espacio ya construido por y para las personas ‘normales’, con lo cual el que va a tener que sufrir el proceso de acomodación, de cambio, va a ser el sujeto integrado. Sin embargo en el camino de la educación inclusiva es la escuela la que tiene que transformarse para que todas las personas se sientan originales, actoras, incluidas. El proceso integrador corre el peligro de homogeneizarnos, de normalizarnos; en el gráfico representado con todos los elementos con la misma forma en la situación final. La inclusión beneficia a todas y todos: los elementos que estaban dentro normalizados al relacionarse con todas las personas, al aprender junto a todas las personas, rehacen su forma, toman identidad al vivir con el otro.

Así pues intentando esquematizar estas diferencias propongo la tabla II.4 para visualizar los principios que hay detrás de cada uno de estos procesos.



LA FILOSOFÍA DE LA INTEGRACIÓN Y DE LA INCLUSIÓN	
INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Ubicación física dentro de la escuela	Participación junto con las otras en la construcción del conocimiento
El problema es el estudiante	El problema es el currículo escolar
La diferencia como problema	La diferencia como valor
Atención a las personas con n.e.e.	Atención a <b>todas</b> las niñas y niños
El equipo de apoyo atiende a la niña o niño	El equipo de apoyo colabora con la maestra o maestro
Mantiene las barreras entre normales y no normales	Rompe prejuicios de normalidad
Supone, en el mejor caso, un cambio educativo	Supone un cambio social

Tabla: II.4

### 3. DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A LAS BARRERAS PARA ACCEDER AL APRENDIZAJE

El paso de la integración a la inclusión requiere también revisar el concepto de necesidades educativas especiales. Este término nació en Inglaterra en 1978 en el llamado ‘Informe Warnock’, que en aquel entonces significó un avance sustancial en la forma de mirar y a las niñas y niños que presentaban dificultades de aprendizaje y en la respuesta educativa que se les ofrecía. Supuso la ruptura de una clasificación rígida que diferenciaba a los estudiantes normales de los no normales, pues “rechazó el sistema de categorización obligatoria y se estableció el concepto de un continuo de necesidades, lo cual implicaba unas fronteras permeables entre los alumnos con necesidades educativas especiales y los otros” (BARTON, 1998: 109). En ese mismo año, en Escocia, se da un paso más y aparece el ‘Informe HMI de Escocia’. En este informe se afirma que la causa de las dificultades de aprendizaje se encontraba más en el entorno que en la niña o niño.

“Las dificultades de lectura y escritura de los niños eran probablemente el resultado de unos *currícula* y unos métodos docentes inadecuados, más que de los problemas particulares del niño. Colocar a los niños en clases de recuperación separadas para practicar las destrezas básicas se consideraba contraproducentes, porque les privaba el estímulo que ofrecía el *currículum* mediante el uso de materiales y orientaciones pedagógicas diferenciadas.” (BARTON, 1998: 111).

La educación inclusiva pretende redefinir el concepto de necesidades educativas especiales y ajustarlo a su filosofía. Debemos tener en cuenta que “tener derecho a algo no es lo mismo que necesitarlo” (VLACHOU, 1999: 46). Si bien los derechos surgen de las

necesidades, una vez que se tiene el derecho es éste el que prima y, por lo tanto, el deber de la instancia correspondiente de cumplirlo. Con el término de *necesidad* solapamos la responsabilidad de la escuela y, de alguna forma, encubrimos su obligación de hacer que se cumpla el derecho a la educación –que es bastante más que la escolarización– de todas las niñas y niños.

“La integración se presenta como algo que tiene que ver con los niños que tienen ‘necesidades especiales’. Pero en este caso, poniendo el énfasis en el fracaso del alumno se enmascara la cuestión fundamental, es decir, el fracaso del sistema para satisfacer las necesidades de todos los niños” (VLACHOU, 1999: 46).

Por otra parte, todas y todos tenemos necesidades educativas, o dicho de otra manera: tenemos necesidades que cubrir para estar en disposición de aprender; desde la de un estado de satisfacción alimenticia, asunto nada banal en el ámbito de las comunidades campesinas ecuatorianas, hasta la de un estado afectivo equilibrado, pasando por la de un estado de salud adecuado,... ¿Dónde entonces comienzan las necesidades especiales y acaban las ‘otras’? Hay autores que preocupados por este asunto establecen una clasificación más amplia diferenciando entre necesidades educativas individuales, excepcionales y comunes (MORIÑA, 2004: 39). Pero de nuevo aparecen ahí las ‘excepcionales’. Quizá lo más ajustado al proceso de inclusión sería pensar en las necesidades comunes y las individuales, no especiales. Así todas y todos nos sentiremos dentro, pues hay necesidades que son comunes a todos los seres humanos –alimentación, salud, cariño, descanso,...– y otras que las tenemos cada persona en función de nuestra individualidad –nivel de distracción, ceguera, diversidad cognitiva, parálisis cerebral, sólida comprensión espacial, escasa expresión verbal, predominancia de la percepción auditiva, diversidad lingüística, opción religiosa, y un largísimo etcétera–. De esta forma a nadie se le cuelga una categoría especial o excepcional y, así, con el mínimo de clases entramos todas y todos.

Las clasificaciones conllevan grados y éstos etiquetajes. Ya en 1905, cuando Binet elaboró la escala para identificar a las niñas y niños que necesitaban algún tipo de educación especial, éste mostró sus miedos respecto al uso que se le daría a su test. Y estas preocupaciones iban en el sentido comentado del peligro de clasificar a las niñas y niños: temía que su test,

“Fuera utilizado como un rótulo indeleble, en vez de constituir una guía para detectar aquellos niños que necesitaban ayuda. (En segundo lugar) Le preocupaba la posibilidad de que algunos maestros utilizasen el CI como una excusa cómoda: Su razonamiento parece ser el siguiente: ‘He aquí una excelente ocasión para deshacernos de todos los niños que nos causan problemas’. (Y en tercer lugar temía) ‘la profecía de la realización de los propios deseos’: un rótulo rígido puede condicionar la actitud del maestro y, a la larga, desviar el comportamiento del niño hacia el sendero predicho” (GOULD, 2004: 160).

Y no eran estos miedos infundados. En las escuelas, cien años después, amparados por los resultados de los test de CI, siguen estos etiquetajes, excusas y prejuicios vaticinados ya por Binet. Con este afán que tenemos las personas por clasificar y etiquetar ocurren paradojas como que términos que unos dejan de usar por considerarlos caducos otros los asumen años después como acordes a los nuevos tiempos. Me estoy refiriendo en concreto al término de personas o niños ‘excepcionales’. El Ministerio de Educación del Ecuador

dejó de utilizarlo en 1990 sustituyéndolo por el de ‘estudiantes con necesidades educativas especiales’ (TAMAYO, 2006: 38); y curiosamente López Melero, uno de los autores más convencidos de la educación inclusiva en la cultura de la diversidad, con una loable experiencia docente e investigativa en este terreno –de lo que se adolece en Ecuador– lo utiliza actualmente (LÓPEZ MELERO, 2003 y 2004). Por tanto, las niñas y niños no necesitan etiquetas, necesitan, mejor dicho, tienen derecho a que se les llame por su nombre.

Hay que ‘devolverles el nombre’, nos dice Izquierdo (2007) refiriéndose a las niñas y los niños. Ese nombre que les *identifica*, que les *representa*, y que se lo quitamos cuando, después de un diagnóstico o, pero aún, 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<sup>10</sup>. “Es hora ya de llamarles por su nombre, Marisela, Julio, Patricia, José,... porque junto con su nombre, se les devolverá también su voz” (IZQUIERDO, 2007).<sup>11</sup> Ahí está la clave: devolver el nombre a las personas para devolverles la voz. Porque cuando una persona oye el sonido de su nombre, que por otra parte es uno de los que más le gusta escuchar a cualquier ser humano, descubre la posibilidad de pronunciar su voz; y de ser respetado y valorado por ella. La suya, la propia, no la de una de sus características. Recuerdo una clase de esta maestría en la que el facilitador comenzó su exposición preguntándonos: “¿Ustedes, qué ven aquí?”. No había ninguna presentación de ‘power point’, ni nada escrito en la pizarra, por lo que la pregunta iba claramente referida a su persona. “¿Cómo que qué vemos?”, pensábamos extrañados los estudiantes, “Pero, ¿qué quiere que veamos?”. ¿Qué sentido tenía aquella pregunta? El sentido se lo encontré después, muchos días después<sup>12</sup>. Resulta que el expositor era Pablo Pineda y este joven tiene síndrome de Down. Nosotras y nosotros, bueno hablaré por mí: yo no veía a Pablo, veía primero a una persona con síndrome de Down. Veía el síndrome, yo escuchaba a una discapacidad. Como dice mi esposa, me estaba comiendo la piel del guineo y estaba botando el fruto. Amigo Pablo: ya lo creo que tenía sentido tu pregunta. Era el corazón, el meollo, de la exposición. Yo no fui capaz entonces de entenderla, estaba en situación de discapacidad, tenía una barrera ideológica que me impedía acceder al aprendizaje: la barrera del prejuicio de que las personas con síndrome de Down no tienen mucho que enseñarme.

Por todo lo expuesto pienso que la mejor opción para analizar las problemáticas que surjan en el aula es desde la visión de las barreras que nos impiden acceder al aprendizaje y a la participación. Siguiendo con el estudio de Moriña vemos que hay propuestas en este sentido:

“Booth y sus colaboradores (2000) sustituyen el concepto ‘n.e.e’ por el término ‘barreras para el aprendizaje y participación’. Ello implica un modelo social donde las

---

<sup>10</sup> Hay docentes en escuelas y colegios que les asignan un número a los estudiantes, en función del orden de la lista y con ese número se refieren a ellos.

<sup>11</sup> Me hacen cavilar estas palabras de Izquierdo que sería interesante analizar el caso de las personas que permiten, o incluso piden, que se les llame por su título –en Ecuador la ‘titulitis’ es una enfermedad muy extendida; ese sí que es un síndrome peligroso–. ¿Será que ellas, el nombre que esconden, no tienen nada que decir?

<sup>12</sup> Y se lo encontré gracias a la reflexión de mi compañero de maestría y gran amigo Juan David Lopera.

barreras para aprender y participar surgen a través de una interacción entre los estudiantes y su contexto, las personas, políticas, instituciones, culturas y circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.” (MORIÑA, 2004: 39).

Fijándonos en las fases que nos proponía Parrilla anteriormente para explicarnos el recorrido histórico desde la exclusión hacia la inclusión (tabla: II.3, ‘El trayecto de la exclusión hacia la inclusión’) podemos observar cómo se ha ido avanzando en la visión de las problemáticas surgidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Evidentemente omito la primera fase, la de exclusión, porque ahí no hay ninguna posición frente a estas problemáticas: simplemente se excluye a cualquier persona que pueda hacer que surjan. Comenzamos con la concepción de que son las niñas y niños los que tienen las dificultades para aprender en la fase de segregación. En el siguiente momento, el de la integración, damos un paso y hablamos no ya de dificultades para aprender sino de que se plantean unas necesidades especiales a las que hay que dar respuesta; pero sigue siendo esa niña o niño ‘especial’ la que presenta el problema. Finalmente desde la visión de la inclusión, concebimos que el sistema educativo –que tiene la obligación de educar a todas y todos– debe revisarse continuamente para ir eliminando las barreras para el acceso de cualquier niña y niño al currículo. En la tabla II.5 se sintetizan estas diferentes visiones.

<b>DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE A LAS BARRERAS DE ACCESO</b>	
<b>FASE</b>	<b>VISIÓN DE LAS PROBLEMÁTICAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b>
Segregación	Dificultades de aprendizaje
Integración	Necesidades educativas especiales
Inclusión	Barreras de acceso al aprendizaje

*Tabla: II.5*

Esta idea de que es el entorno el que discapacita a las personas la expresa muy bien Barton desde el ámbito social: “La discapacidad no está causada por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas con insuficiencias, sino por el fracaso de la sociedad en suprimir las barreras y las restricciones sociales que incapacitan” (BARTON, 1998: 47).

## BIBLIOGRAFIA

- ARNAIZ S., Pilar. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- BARTON, Len. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- ECHEITA, Gerardo. (1994). A favor de una educación de calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 228, 66-67. Barcelona.

- FLORIAN, Lani, TILSTONE, Cristina y ROSE, Richard. (2006). *Promoción y Desarrollo de Prácticas Educativas Inclusivas*. Madrid: EOS.
- GALEANO, Eduardo. (1996). *Memoria del fuego. II: Las caras y las máscaras*. (18ª ed.). Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- GENTILI, Pablo. (2001). Un zapato perdido: O cuando las miradas no saben mirar. *Cuadernos de pedagogía*, N° 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 y ROSANO, Santiago. (2004). *Propuesta pedagógica de formación en valores desde una ética freireana*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- 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. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- 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*. N° 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).
- REVECO, Ofelia (Comp). (2005). *Desarrollo del sujeto y modalidades para el aprendizaje: Módulo para el curso de Magíster en Educación Parvularia*. Chile: Universidad ARCIS.
- 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.
- VLACHOU, Anastasia. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

### **Videos:**

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