

# La educación (especial): ¿Hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación?

Miguel López Melero

Universidad de Málaga

[...] *una araña es un ser distinto de un insecto; un coleóptero es un ser distinto de una mariposa; un ratón es un ser distinto de un gato; un ser humano es distinto de un elefante; y todos estos seres son distintos porque viven de maneras distintas [...]* Una persona que ha perdido una pierna es un ser distinto de una persona con dos piernas [...]

Desde el punto de vista del ser biológico no hay errores, no hay minusvalías, no hay disfunciones [...] sólo desde el espacio humano yo prefiero ser una araña y no una mariposa [...]

Es desde la perspectiva en que yo quiero que los mundos de la araña y de la mariposa se intersecten de alguna manera, cuando una es más bonita que la otra [...]

Es en el espacio de las relaciones humanas que el niño limitado pasa a ser limitado [...]

En biología no existe minusvalía [...]

H. Maturana (p. 262-263)

## Resumen

En este trabajo se pone el énfasis en la singularidad de la persona humana como portadora de cultura; lo que lleva a plantear cuestiones que avanzan problemáticas educativas cuando se alude a educación (especial). La convicción de que ha de cambiar la pedagogía, de manera que asuma en sus planteamientos generales la atención a la diversidad de singularidades, se halla implícita, llevando a abandonar necesariamente el epígrafe de *especial* como algo connotativo de la educación (especial).

Se apuesta por un modelo competencial que se confronte con el tradicional modelo de déficit, de manera que se promueva el compromiso docente por la cultura de la diversidad, por el discurso intercultural que se accione en la atención de lo singular y original de cada uno.

## Abstract

This work is emphasized the singularity of human person as carrier of culture. This takes to think some questions that promote educatives problems when it is to mention (Special) Education. The conviction that is the Pedagogy that it is change is implied for attention of

diversity. This situation abandones the «Special» word about connotation of (Special) Education

The model of competency is accepted in face to face with model to deficiency. It is promoted the engagement of teachers for diversity culture, for intercultural discourse that is actioned your for attention of human person and your singularity and originality.

---

Voy a hacer una presentación de mis ideas y mis pensamientos siempre como una invitación a la reflexión, a la mejora de nuestra práctica docente e investigadora, a la construcción de un discurso entre que propicie un cambio profundo en nuestro pensamiento y en nuestra acción (pensamiento y acción = ciencia) de la actual cultura del hándicap y nos emocione hacia la construcción de la cultura de la diversidad.

Sería ingenuo por mi parte olvidar que los profesionales, aquellos que imparten su docencia en materias relacionadas con la educación (especial) tienen su historia como colectivo dentro de la universidad española, pero asimismo sería imperdonable olvidar que cada cual tiene un entorno sociocultural y un modo muy particular de concebir al hombre y a la naturaleza y, por tanto, un punto de vista de la educación (especial) muy diferente. Sólo el respeto, la tolerancia y la libertad de pensamiento nos permitirán avanzar en la construcción de la cultura de la diversidad.

En un hermoso —al menos eso me parece a mí— libro de Humberto Maturana (1995) que se titula *El sentido de lo humano*, este autor desde su particular visión de la vida me apunta que el ser humano:

[...] desde el punto de vista biológico no tiene errores, no hay minusvalía, no hay disfunciones [...]. En biología no existe minusvalía [...]. Es en el espacio de las relaciones humanas —subraya el autor— donde la persona definida como limitada pasa a ser limitada [...].

Este pensamiento de Humberto Maturana me permite iniciar mi discurso. Después de todo yo soy pedagogo y no médico. Yo soy educador y no psicólogo. Por tanto, yo voy a hablar de educación y no de educación (especial). Porque después de todo, como decía Kant, cada hombre llegará a ser hombre por su educación o como Maturana nos señala que cada hombre se diferencia singularmente de otro hombre, no por razones biológicas sino porque hay distintos modos de creencias, de comportamientos y puntos de vista distintos.

Qué nos quiere decir Maturana con que una persona que desde la perspectiva de las relaciones humanas corrientes aparece como limitado, desde su biología no lo es; sino que solamente es diferente... ¿Qué significa esto desde el campo de la educación? A mi juicio, que la convivencia entre gente distinta es sencillamente un problema de cultura. Concibo la educación como una forma de culturización. De ahí que lo consideremos como un problema cultural porque se pasa de una situación en la que la persona con hándicap es considerada un «objeto» (que tiene necesidad sólo de asistencia y cuidados) a una situación en la que el propio portador de hándicap es el protagonista de toda una serie de iniciativas y actividades a nivel cultural: en definitiva, de «objetos» a «sujetos culturales».

Recuerdo que cuando yo estudiaba pedagogía me decían que la educación de las personas excepcionales (como las solían denominar) tendría que ser meramente asistencial, ya que difícilmente podrían cambiar su estado. Se nos privaba del sentimiento de cambio y de crecimiento en el ser humano.

Hoy en todos los países la educación (especial) ha entrado en crisis, porque los parámetros en los que sustentaba (aquello que a mí me enseñaban mis profesores de universidad) no responden a los problemas que tiene planteados la escuela de la diversidad y, además, porque están surgiendo los nuevos parámetros de la cultura de la diversidad. Esta situación produce crisis pero no caos. Es importante saber salir de esta nueva situación.

**¿Qué cultura precisa hoy en día la escuela de la diversidad para mejorar las competencias cognitivas, las competencias culturales, la autonomía y la calidad de vida de las personas con hándicap y, a la vez y como consecuencia lógica, mejore los sistemas de enseñanza familiares, escolares y sociales?**

El respeto a la diferencia implica el reconocimiento de ser diverso, y la tolerancia es el valor esencial que necesita la cultura de la diversidad. Desde dentro de este nuevo paradigma nace (se reconceptualiza) o cobra un valor excepcional la palabra *respeto* a la diferencia como valor. Ver al otro como es y no como nos gustaría que fuera (dignidad) es experimentar este sentimiento y reconocimiento de su propia identidad cuando la diversidad se hace valor.

Pero veamos, acaso el interrogante anterior no son los objetivos de la educación (especial); ya que, por un lado, hemos de garantizar que las personas con hándicap sean ciudadanas de pleno derecho y, por otro, debemos mejorar y transformar los modelos de intervención docente e investigadora en el campo de la pedagogía. Y todo ello para buscar indicadores desde los distintos colectivos marginados de la sociedad, para mejorar la calidad de vida de todos, porque lo que estamos haciendo es buscar una nueva axiología que considere la diferencia como valor y no como defecto.

La pedagogía, o la ciencia de la educación, por estar situada en el cruce de todas las ciencias que estudian al hombre, tiene un carácter singular y complejo; pero al mismo tiempo es la disciplina más expuesta a las tradiciones y, como dice Whitehead, si la educación no se moderniza le ocurre la misma suerte de las cosas orgánicas que se guardan demasiado tiempo.

¿No huele a algo podrido la educación especial? o, dicho de otro modo, ¿no nos recuerda la educación (especial) a tiempos pasados?

¿Qué razones justifican, la existencia de la educación (especial) cuando ha sido casi siempre un elemento de sanción para las personas o clases sociales diferentes, pero nunca un elemento de promoción de las mismas?

Aquí es donde hemos de situar, a mi juicio, el problema cultural de la educación (especial). Problema cultural que yo lo situé, en la época moderna, en la medicina y en la psicología, y pienso que estas dos disciplinas fueron la causa de la no educación y sí de terapia en Víctor.

Víctor, el salvaje de Aveyron, ejemplo paradigmático de la historia de la educación (especial) y que, como se sabe, es el origen de la cultura del hándicap y no de la cultura de la diversidad; aunque la historia de la educación (especial) puede llevarnos hasta Platón y Sócrates, quienes afirmaban que los niños con habilidades intelectuales extraordinarias requerían de un entrenamiento especial. Será Itard y su método fisiológico, centrado en Víctor como problema, quien escriba el origen, a mi entender, de la educación especial.

Me explico:

En la universidad, y en concreto en la facultades de ciencias de la educación, se acepta como normal (¿lógico?) que haya una asignatura que se denomine Educación Especial y otra, Historia de la Educación Especial, pero me pregunto, ¿es que hay dos tipos de educación, una general y otra especial, y dos tipos de historias de la educación, una general y otra especial?

A veces cuando se habla de educación (especial), sin hacer un profundo razonamiento, se presupone la existencia de unos principios normativos que rigen a la educación general y otros a la educación especial. Por tanto, partimos de un problema en nuestra propia concepción (¿o quizás prejuicio?), problema que tenemos que resolver, ya que éste se encuentra en la propia raíz de la pedagogía y no en la especificidad de nuestra disciplina; o sea, en las normativas universales de la pedagogía. El origen de la cultura de la diversidad frente a la cultura del hándicap radica en saber resolver adecuadamente este problema.

¿Es o no es nuestra disciplina una necesidad inherente en el seno de las ciencias de la educación? ¿Hay algo más genuinamente humano que la diversidad? ¿Por qué cuando queremos subrayar que tenemos en marcha un proyecto de calidad de vida en personas con hándicap, como referente para cambiar los indicadores de calidad de vida entre los «normópatas», utilizamos unos términos que nada tienen que ver con la educación y hablamos de «rehabilitación» o de «terapia»? ¿A qué es debido este tipo de camuflaje pseudocientífico?

¿Es sólo un problema epistemológico o también es ideológico?

La cuestión es compleja, ¿la educación (especial), es una parte de la pedagogía que tiene que independizarse de ella o es ésta la que tiene que cambiar sus presupuestos y ser más inclusiva en su objeto de estudio? Además, la cuestión se complica si pensamos que la educación (especial), influenciada por la medicina y la psicología, tiene que curar y no buscar nuevos sistemas de enseñanza.

Precisamente mi pensamiento es que desde la educación (especial) hemos de exigirle a la pedagogía para que sea ella la que cambie los presupuestos y las normativas generales y contemple dentro de sí la singularidad, la identidad, la diversidad de sujetos de aprendizaje y no los excluya. ¿Se puede concebir una pedagogía que no sea inclusiva y comprensiva? Del mismo modo que no se puede concebir una escuela que no sea inclusiva, tampoco lo puede ser la ciencia pedagógica. Otra cosa es debatir si la educación (especial) es un área de conocimiento o es una disciplina científica. Esto no es fácil de dilucidar ni de concretar porque hay que hacerlo desde la doble dimensión teórica y práctica (ciencia teórica o aplicada). Aceptando que en estos momentos es difícil

un pronunciamiento, ¿no creéis que es la misma ciencia pedagógica la que incluye a las dos?

Probablemente tengamos que hacer mucha reflexión en esto porque, a mi juicio, el problema radica en la naturaleza de la diferencia. Diversidad, pluralidad y diferencia marcan también la complejidad de las formas de vida presentes en nuestro universo, desde las estrellas celestes hasta las marinas, desde los geranios hasta las encinas, desde las gaviotas hasta los ciempiés. ¿Qué ven, qué sienten y de qué modo ven-sienten-piensen los demás estando presentes en el universo? ¿Qué diferencia existe entre mirar desde arriba o desde abajo, estar delante o detrás de una barrera, de un límite, de una perspectiva? ¿Qué se siente, en definitiva, volando, corriendo, arrastrándose, y qué se siente sin poder correr, saltar, caminar?

Es cierto que existe una gran variedad en los modos y ritmos de aprendizaje entre las personas a la hora de adquirir, de organizar, de retener, de controlar y de generar el conocimiento. Y, asimismo, también es cierto que este conocimiento se encuentra mediatizado por la experiencia personal y por el mundo de significados donde viven y se desenvuelven las personas. Ahora bien: el hecho de que los profesionales sepan todo ello no es una ocasión para subrayar el déficit de estas personas, sino que es una ocasión para buscar nuevos modelos de enseñanza. Es una ocasión para mejorar la práctica educativa. Tal y como yo lo entiendo, significa que un «problema» a priori (una persona diferente) se convierte en el epicentro del proyecto educativo, ya que el profesional va a encontrar en aquél una ocasión única para cambiar y mejorar su estilo y modelo de enseñanza.

Cuando utilizamos el concepto de educación en su sentido ordinario parece como si con él no quisiéramos abarcar a las personas que utilizan distintos modos y ritmos de aprendizaje (diferentes itinerarios físicos y mentales) y de ahí que añadamos el calificativo *especial*.

Pero especial ¿por qué? ¿Acaso no somos absolutamente todos diferentes? La misma pedagogía subraya como principio que la educación sea personalizada (individualizada), y además esta misma pedagogía introduce que es la normalización la mejor estrategia metodológica para lograr una educación de calidad. Entonces, ¿cómo se justifica este pensamiento contradictorio entre educación general y educación especial?

Quizás, el origen de este dilema en algunos profesionales radique en que aún no hemos dejado la influencia médica y psicológica en la que se ha visto envuelta la educación (especial). Y, amparándose en esa falsa aureola de cientificidad que le da el contagio médico-psicológico, transitan los diagnósticos médico-psicológicos (que es donde inicialmente se determina la diferencia) de las historias clínicas a las escuelas sin mediar reflexión alguna.

Hemos apuntado más arriba que la historia de la educación (especial) puede ser rastreada hasta Platón y Sócrates, quienes recomendaban que los niños con habilidades intelectuales extraordinarias requieran de un «entrenamiento» especial; sin embargo, pienso que el principio de la educación (especial) está marcado por Jean Marc Gaspar Itard (1775-1838) con Víctor, el llamado «salvaje

de Aveyron», continuado por su discípulo Seguin, en quien María Montessori basó su método pedagógico.

Como es conocido, a principios del siglo XIX, Itard, defendió la idea de educar a un niño encontrado en los bosques de Aveyron, en contra de los filósofos y médicos de la época (Pinel y colegas). Este momento es, a mi juicio, el origen de un modelo educativo centrado en el sujeto como único culpable de su situación (modelo deficitario).

Antes de iniciar mi análisis y valoración de este acontecimiento histórico en la reciente historia de la educación (especial), he de reconocer públicamente —porque si no lo hiciera sería injusto— que Itard, con su actitud de rebeldía y de inconformismo, hizo posible un modo distinto de acercarnos a las personas con hándicap. Itard merece ser reconocido sobre todo porque desde el principio reconoció que Víctor no era un adulto en miniatura sino un niño en desarrollo. Pero también pienso que, desde nuestra perspectiva actual, tendríamos que preguntarle a Itard varias cosas, por ejemplo:

- ¿Víctor era idiota antes de ser abandonado o se hizo idiota en el abandono?
- Si era idiota, ¿cómo pudo vivir sólo tanto tiempo?
- Y después de encontrarlo, si era idiota, ¿cómo aprendió Víctor lo que aprendió?
- Y por último, se me ocurre que Itard nos tendría que haber dejado escrito qué aprendió él, como estudioso de la época, de Víctor y no sólo lo que Víctor aprendió de Itard.

Pero hemos de darle gracias a Seguin y sobretodo a María Montessori porque supieron comprender que el aprendizaje es algo evolutivo y que la evolución y el cambio humano se producen en un intercambio permanente de vivencias que abre espacios de desarrollo potencial. O sea, que las personas nos educamos siempre y cuando el contexto disponga de condiciones para ello. El sentimiento que nos transmiten estos autores —al menos así lo interpreto yo— es que todo cambia y este cambio se debe a la educación.

Si los profesores de universidad no intentamos dar respuesta a los interrogantes anteriores y nos dejamos arrastrar por lo que ha sido la historia de la educación (especial), adoptaremos una actitud de conformismo y no de cambio permanente en nuestro pensamiento. Más aún, el contestar a las preguntas anteriores nos situará a cada uno en uno de los dos modelos: o en la cultura del hándicap (Parménides) o en la cultura de la diversidad (Heráclito).

Yo, como profesional de didáctica, deseo hablar de educación y no de terapia, y rechazo frontalmente el modelo pseudoeducativo que, como señala Margaret Wang, sirve para etiquetar a las personas y no para conocer cuál sería el sistema que nos permitiera conocer mejor y más adecuadamente cómo educar. No es una obstinación el situarme en conocer el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que es lo que me inspira mi convencimiento ideológico. Porque si me situara sólo en problemas de aprendizaje, aceptaría de antemano que es la persona la única causa de que aparezcan o no aparezcan los apren-

dizajes (innatismo), y si lo hiciera desde la enseñanza solamente (ambientalismo), olvidaría la originalidad y la identidad y el derecho a la diferencia de las personas.

Algunos pensarán entonces, ¿qué pasa con la genética? Pues con la genética no pasa nada. La genética existe como un espacio de posibilidades que sólo se desarrollarán si se dan ocasiones u oportunidades para vivirlas. El ser humano es mucho más que unos miles de genes, es sobretodo convivencia y emoción. Y aquélla, la convivencia, se produce al aceptar al otro como es y no como nos gustaría que fuera. Es ésta la razón de la educación, el aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia (dignidad humana). ¿Cuándo aprenderemos esto los profesionales de la enseñanza?

Situarse en uno de estos modelos no es ingenuo sino que está cargado ideológicamente. Como defensor de la libertad de pensamiento, respeto a aquellos investigadores y a aquellos profesores que defienden la existencia de la educación especial (esta vez sin paréntesis); pero corresponde a ellos y no a mí argumentar sus principios científica y humanamente de por qué se hacen investigadores y profesionales del déficit.

Para evitar que alguien me tache de «iluminado» o expresiones similares, diré, en relación con las posibilidades cognitivas de las personas con hándicap, que considero que es cierto que existen personas que por una u otra causa suelen presentar modos y ritmos diferentes de adquirir, de organizar y de responder a la información que les llega, pero lo que no acepto es que esto sea irreversible y no se puedan producir modificaciones. Este pensamiento no es una obstinación, sino que es una opción paradigmática que parte de la consideración de que todas las personas pueden participar en la (re)construcción del conocimiento humano. ¿Cómo puedo yo acusar a una persona de ser como es cuando es el resultado de su convivir conmigo o con otros?

Algunas personas pensarán que me muevo siempre en el mundo de las ideas y no tengo los pies en el suelo, pues bien, a ellos les diré que lo que suelo afirmar nace de mis trabajos de investigación y de la reflexión compartida con la práctica de algunos de los profesionales de la enseñanza en esa escuela de la diversidad.

¿Qué características o peculiaridades definen a cada uno de estos modelos? A continuación las exponemos.

El **modelo deficitario** propio de la educación especial es, a nuestro juicio, un modelo centrado preferentemente en el sujeto como única causa de sus problemas cognitivos y de aprendizaje, y todo ello apoyado médica y psicológicamente, pero nunca se busca una posible causa en el contexto (en el sistema). La medicina y la psicología se han situado y se han definido como disciplinas rehabilitadoras pero nunca educadoras.

El modelo de intervención es, por tanto, individualizado y el currículo, truncado hacia las incompetencias, incidiendo en las incapacidades y no en las posibilidades de los alumnos. Es un modelo «privativo» y determinista (negativo), que subraya más lo que no sabe hacer el niño o la niña que lo que puede realmente hacer. Otras veces, este modelo se centra en la necesidad del

experto y se busca un modo de intervenir «específico» (tecnócrata), como si la resolución de los problemas de la diversidad estuviera sujeta a la formación de especialistas. Y los profesionales se hacen profesionales del déficit. Y, por último, este modelo deficitario se ha centrado en el currículo paralelo (programas de desarrollo individual (PDI) o adecuaciones curriculares individuales), como si se tratase de una actitud compensadora (modelo compensativo).

Mantener este discurso es un problema ideológico, porque lo que se oculta detrás de esta actitud es la *no aceptación de la diversidad como valor humano*, la perpetuación de las diferencias entre el alumnado, subrayando que estas diferencias son insalvables (determinismos biológico y sociológico), y aunque compartan autobús, mesa, silla y aula con sus compañeros, siguen un currículo diferente y a veces hasta opuesto. Es el déficit entre los alumnos la principal etiqueta de separación curricular, y la otra idea que impera es la concepción de homogeneidad en las aulas (modelo deficitario).

Frente a este modelo deficitario, definido como específico, privativo y compensador centrado en el niño y en la niña como deficitario, nos encontramos con los centrados en las competencias que buscan causas exógenas al sujeto, intentando cambiar el sistema (contexto). A este modelo lo definimos como educativo-competencial o de currículo único. O sea, un modelo que evita la subcultura.

**El modelo educativo competencial** pretende, en primer lugar, tender puentes cognitivos entre el alumnado y el currículo para que aquél adquiera y desarrolle estrategias que le permita resolver problemas de la vida cotidiana y que le prepare para disfrutar las posibilidades que le ofrezca la vida. Estas posibilidades unas veces vendrán dadas, pero la mayoría se tendrán que construir, y en esta construcción las personas con hándicap tienen que participar activamente.

Los principios en los que se sustenta este modelo quieren romper con el modelo de encandilamiento que estamos viviendo los seres humanos a finales de siglo buscando el éxito económico y personal y la perfección. Estos dos elementos, el éxito y la perfección, se plantean como exigencias.

Afortunados seríamos si viviéramos en un mundo sin perfecciones, porque viviríamos en un mundo sin exigencias. Viviríamos en un mundo de la armonía de la «coinspiración». Haríamos cosas juntos. Tendríamos la libertad para cambiar cuando las cosas que estamos haciendo no resultasen satisfactorias según nuestro deseo compartido (H. Maturana, 1994).

En síntesis podemos decir que la cultura de la diversidad requiere de una educación que conlleve a la autonomía intelectual y moral y no a la dependencia. El epicentro del proyecto del nuevo hombre es la diversidad y no la normalidad.

Como profesional de la enseñanza en su doble dimensión teórica y práctica, estoy convencido que lo más riguroso sería prescindir de esa concepción de educación (especial) y que hablásemos de educación intercultural en una sociedad multicultural.



Hay varias maneras de tomarle el pulso a una sociedad. Y una de ellas es, sin duda, analizar su nivel cultural. Hay varias maneras de tomar el pulso a la escuela y una de ellas —quizás la prioritaria— es vigilar y evaluar la atención que ésta presta a las personas con hándicap. La madurez ética de la sociedad viene determinada por el lugar que ocupa la persona con hándicap en la sociedad.

En una sociedad multicontextual y multicultural, la dimensión educativa debe responder no sólo a compartir nuevos modelos de sociabilidad, de percepción de sí mismo en relación con el otro, sino además con la asunción de nuevos estilos cognitivos basados en la relatividad de los puntos de vista y sobre su posible descentramiento. La educación intercultural, la educación para la mundialidad, no puede prescindir de una ética de la responsabilidad individual y colectiva.

Se trata de una alternativa educativa que llama solícitamente a nuestro viejo continente, símbolo milenario de civilización de tanta cultura y de tanto progreso económico y social. Hoy, sobre todo, que repican sin parar las campanas que anuncian (profetizan) la coronación de una Europa del libre cambio económico y cultural (del reciente EURO), pide a Europa que sea paradigma social y axiológico de un modelo nuevo de «humanidad» y de «cultura».

Sin embargo, si no se analiza con cuidado todo este fantasma, toda esta coreografía, nos veremos envueltos en un falso discurso y en unas puestas en escena de una cultura neoliberal y monocultural que no respeta el derecho de ser diferente. Yo pude asistir el día 7 de diciembre en Bruselas, con motivo del Día Internacional de las Personas con Hándicap, invitado por el Parlamento Europeo, y discutir allí mismo cómo toda la cultura de la diversidad está en peligro si no se ponen de acuerdo (por unanimidad) los países de la Unión Europea y quitan ese artículo VI, del ya superconocido tratado de Maastricht. Se está diseñando la Europa del 2000 bajo la tutela de dos grandes amenazas: la filosofía neoliberal y la filosofía de la cultura única.

Ciertamente, Europa se encuentra inmersa en un período coyuntural marcado por una crisis económica (enfriamiento de la producción industrial, crecientes tasas de desempleo, inflación, gasto público incontrolable, crecientes flujos migratorios, etc.) desde todas las partes del planeta. La filosofía neoliberalista está imponiendo a todos los Estados que se olviden de su idiosincracia y se orienten a un modelo social que sea compatible con sus intereses exclusivamente económicos.

Sobre la base de este axioma hipócrita se cierne el hacha neoliberalista, apoyada en una idea económica que consagra la naturalidad de las desigualdades y sobre una idea cultural que, dando más a quien ya tiene más (y ésta no es naturalmente la persona con hándicap), sanciona las diferencias cognitivas, étnicas, de género, de raza, culturales, etc.

El pensamiento del Estado neoliberal significa dar menos a quien ya tiene menos, significa traicionar el derecho a la garantía social y formativa del que los pobres y débiles deberían gozar en verdaderas y auténticas colectividades nacionales.

Según la OMS, existe en el mundo medio millar de millones de personas con hándicap, de las cuales el 80% vive en países en vías de desarrollo, es decir, una persona de cada diez sufre algún tipo de hándicap físico, mental o sensorial, comprometiendo (indirectamente) al menos a una cuarta parte de la población mundial. En los países de la CEE los ciudadanos con hándicap superan los treinta millones. En España se estima que éstos representan cerca del 10 o 12% de la población; de ellos, dos o tres millones no son autónomos.

No son hijos de un dios menor, sino de minoritarios intereses sociales y económicos. Por decirlo de algún modo, no son números que cuentan historias. Las historias emergen del silencio, de cuando en cuando, en las páginas de los periódicos. Y provocan escándalos y nos golpean la conciencia durante las horas de la comida, con imágenes televisivas del Tercer o quizás el Cuarto Mundo. Se necesita coraje para resistirse a los abusos. Para negociar la propia dignidad.

En la actualidad vivimos en nuestras escuelas unos años de reforma del guardarropas curricular (cajas rojas o cajas verdes, ya sea el guardarropas nacional o autonómico). Si hacemos una lectura por sus fundamentaciones científicas, pronto nos daremos cuenta que en los nuevos modelos «instructivos» la cultura de la diversidad no ha entrado. Es a la escuela a la que hay que exigirle un compromiso para elaborar y difundir conocimientos articulados y correctos sobre las diferentes formas de hándicap y sobre los problemas relativos, mejor que un compromiso para realizar programaciones e intervenciones didácticas individualizadas y, junto a esto, oportunamente integradas en el más complejo proyecto educativo.

Las consideraciones anteriores tienen sentido cuando dejan de ser principios filosóficos y se convierten en los móviles diarios de nuestra existencia. A veces tengo la sensación que los profesores de la universidad olvidamos nuestro papel de agentes de cambio. Cuando perdemos de vista este papel, nos hacemos portadores del mayor de los males, ya que perdemos el sentimiento de cambio en el ser humano. Como profesional de la educación, no me puedo olvidar de ese compromiso y dedicarme sólo a reproducir los principios de la escuela de la época de Itard, y seguir considerando que las personas con hándicap jamás cambiarán su situación.

Derivado de todo ello, la cuestión a resolver no es sólo si las personas con hándicap son competentes o no para aprender, sino si nosotros como «formadores de formadores» para esa cultura de la diversidad, somos competentes para enseñar cómo se enseña a aprender. O sea, ¿sabemos ser profesionales e investigadores de calidad o meros intendentés del sistema universitario?

En la expresión «calidad de la enseñanza» hay dos palabras nobles, una *calidad* y la otra *enseñanza*, pero a mi juicio esta expresión se tendría que conjugar justo al revés, la escuela de la diversidad ha de garantizar una enseñanza de calidad y, como consecuencia de ello, unos enseñantes de calidad. Unos profesionales que sepan crear ambientes (abrir espacios de desarrollo potencial) para enseñar a aprender.

Asumir este planteamiento de educación intercultural supone un compromiso radical, socialmente hablando, y un currículo comprensivo, con inter-

venciones educativas centradas en estrategias de acercamiento entre los colectivos diferentes que estimulen su conocimiento y promuevan el diálogo y el razonamiento. Por tanto, el discurso intercultural en relación con el currículo ha de penetrar en lo más profundo (en la educación moral) y no quedarse sólo en una actitud de contemplación durante algunos días, jornadas o semanas sobre la diversidad.

Educar en la diversidad no se basa (como algunos pretenden) en la adopción de medidas excepcionales para las personas con «necesidades educativas específicas» (nuevo eufemismo de la cultura del hándicap), sino en la adopción de un modelo de currículo que facilite el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad. Si esto no se entiende adecuada y correctamente se corre el riesgo de confundir, al amparo de la propia LOGSE, adaptación a la diversidad (que supera el déficit) con adaptación a la desigualdad (que subraya el déficit).

Desde esta perspectiva que describo la cultura de la diversidad es un reto permanente para legisladores, para investigadores y para profesionales.

La mayoría de los países se están preparando para el siglo XXI, para la etapa posindustrial, con graves dificultades socioeconómicas. Ante esta represión financiera, las instituciones se ven forzadas a cambiar, pero el ejemplo del pasado nos muestra que este cambio se produce de forma lenta y que además las modificaciones tienen lugar más en la apariencia que en el fondo (coreografía del sistema neoliberal).

La nueva era posindustrial o tecnológica necesitará un nuevo sistema de educación y de valores. La rigidez de un sistema competitivo basado en las creencias de que «vales cuanto produces», dará paso a un sistema flexible donde se tendrá en cuenta a cada individuo según su identidad y originalidad, y se le permitirá progresar a su propio ritmo. Es a partir de aquí cuando contaremos con una educación (¿especial?) para todos.

## Bibliografía

- AINSCOW, M. (1991). *Effective Schools for All*. Londres: David Fulton Publishes.
- GOODE, D. (1994). *Quality of Life for Persons with Disabilities* Cambridge: Brooklines Book.
- GOULD, S.J. (1987). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Orbis, Biblioteca de divulgación científica. Crítica.
- MATURANA, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Mundo Abierto.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1992). *Curriculum considerations in «inclusive» classrooms. Facilitations Learning for All Students*. Baltimore: Paul Brookes.
- STENHOUSE, L. (1981). *Culture and education*. Londres: Thomas Nelson.
- WANG, M. (1994). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- WERSTCH, J.V. (1988). *Vigostky, la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.