RECONOCER LA DIVERSIDAD

Textos breves e imágenes para transformar miradas

Ignacio Calderón Almendros
Paula Verde Francisco

Octaedro

Colección Horizontes-Educación

Título original: *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*

Primera edición: octubre de 2018

© Del texto: Ignacio Calderón Almendros (excepto del capítulo «Terminar con el *apartheid* educativo» en coautoría con Cristóbal Ruiz y Alejandro Calleja)

© De las imágenes: Paula Verde Francisco

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17219-95-6
Depósito legal: B. 23678-2018

Realización y producción: Editorial Octaedro

Impresión: Prodigitalk

Impreso en España - *Printed in Spain*

"Si tú lo dices, será"
Basilisa Almendros

A esas madres que asumen con la mayor humildad,
su protagonismo en la historia de la humanidad,
con la premura de la vida y el sosiego del amor.

Miramos

Deformarse 6

Violación sistemática 9

El legítimo derecho a discriminar 17

Ese ente distinto 25

El miedo como motor 32

Schumacher ya no es Schumacher 36

Resistencias sensibles 43

«Cuerdas» y marionetas 49

Fracaso y pobreza. Una realidad intolerable 55

Lo que pasa, no lo que le pasa 58

Valentía para educar 61

El tiempo de la vida 66

Al cáncer con aspirinas 73

La realidad no está hecha 77

La batalla es política 79

Madre 82

Injusticias escolares que esconden absurdos 84

Educar y la búsqueda de sentido 89

Terminar con el *apartheid* educativo 95

Resistir en otros lenguajes 100

Reconocimiento 105

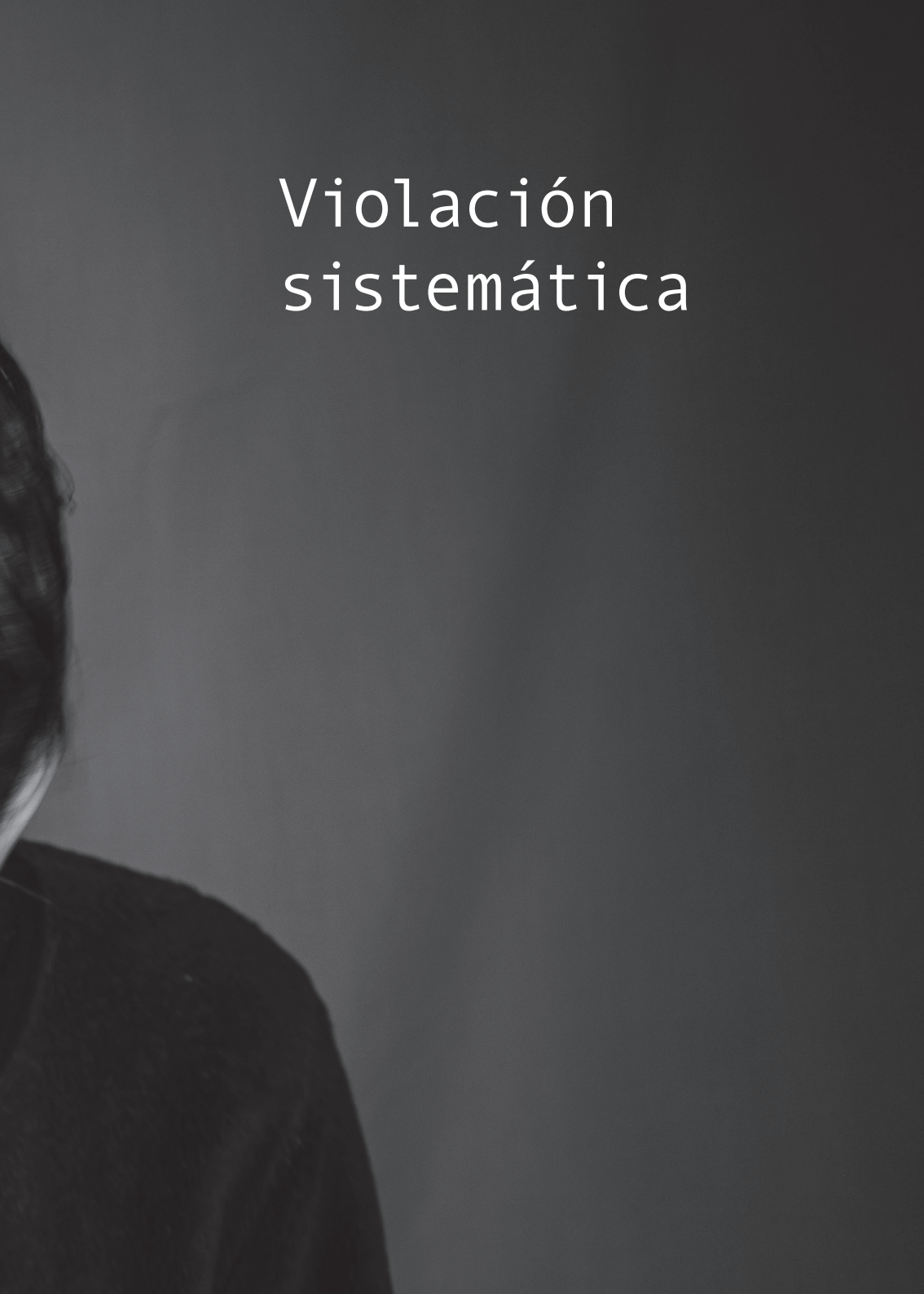
Sobre los autores 108

Deformarse

Este es un libro concebido para disfrutar cuestionando nuestras formas de pensar, sentir y actuar respecto a la educación y las diferencias. Hemos pensado que podríamos revisar nuestras certezas, como cuando volvemos sobre nuestros pasos al ver que el camino tomado estaba equivocado. Para ello te proponemos la inmersión en estas páginas con la razón y los sentidos abiertos a lo que está por venir. Quizás de ese viaje interior hacia nuestras propias diferencias nazca un nuevo espacio –todavía negado– para lo extraño. Para deformarse.

Una sucesión de imágenes y palabras quieren invitarte a ese viaje que supere la indiferencia y que permita el cambio. Las imágenes sitúan en un lugar bello a la par que incómodo para enfrentarse a los textos. A través de estos y otros lenguajes puede surgir el cuestionamiento de lo que hoy se nos presenta como absoluto e incuestionable, pero que asola el mundo de sinsentidos que nos dominan y someten.

Estas páginas quieren inquietar, sí. Porque la quietud duele. Y porque, al alterar el orden, también surgen nuevas esperanzas.


Violación
sistemática

A menudo se piensa que cuando un niño o niña señalado por la discapacidad está en una escuela ordinaria, ya hablamos de *educación inclusiva*. También se piensa mayoritariamente que este alumnado requiere de una educación diferencial, que se distancia de la del resto de compañeros y compañeras, que ha de hacerse en espacios distintos, con profesionales y currícula diferentes. Asumimos que una persona situada dentro del espectro del autismo o con parálisis cerebral, por ejemplo, tiene unas necesidades educativas que difieren de las del resto del alumnado, lo que precisa de una adaptación individual que limita o impide su participación en clase, la atención de su profesorado a ella, el trabajo sobre los temas del resto de compañeros, una calificación con idéntica validez, etc. Todo esto se asienta sobre una falacia: que el resto aprendemos igual y que, por ello, ostentamos el derecho al aula y al centro escolar ordinario, al aprendizaje, a la participación y al logro allí. Esto desvela que lo que llamamos *discapacidad* es una cuestión de poder –y, por tanto, social–, aunque en las escuelas se siga abordando como una realidad biológica e individual.

La perspectiva de la discapacidad como fenómeno social está sólidamente argumentada en la literatura científica de las Ciencias Sociales desde hace décadas. También lo están otras cuestiones, como el hecho de que construir la identidad dentro de esa categoría social implica una devaluación irreversible, porque conlleva un proceso de exclusión social que afecta a la identidad y la inteligencia; o que educarnos juntos es algo positivo para todo el alumnado, y no solo para el alumnado nombrado por la discapacidad. Esto es evidente porque solo –¡solo!– aprendemos de las diferencias, lo cual implica que los ambientes en los que se convive con ellas son educativamente más ricos que los que pretenden ser homogéneos.

En consecuencia, que todos los niños en edad escolar estén juntos no depende de la ciencia, que ya ha probado el valor de las diferencias en el proceso educativo. Depende de la voluntad política, lo que significa desafiar el poder y los privilegios, como ya ha ocurrido con otros colectivos en la historia. De lo que estamos hablando es de Derechos Humanos. Del derecho a la educación de todas las personas, proclamado en el artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos y vulnerado en España casi setenta años después. Es algo así como si se hubiera hecho una lectura restrictiva de la carta de Derechos Humanos en la que no caben ciertos niños y niñas. O lo que es lo mismo: se ha negado la categoría humana a todo un colectivo.

Como respuesta a esta realidad, el Estado español ratificó la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que nace como instrumento con el que hacer efectivos los Derechos Humanos para esas personas que habían sido excluidas: en su artículo 24 consagra que el derecho a la educación es el derecho a la educación inclusiva. Los Estados miembros se comprometieron a «respetar, proteger y garantizar la educación inclusiva y de calidad para todas las personas sin distinción». De todo ello podemos concluir que, a pesar de que la ciencia ha probado la efectividad de la escuela inclusiva, esto es lo de menos. Al tratarse de una cuestión de Derechos Humanos tenemos la obligación moral y el imperativo legal de hacer que nuestras escuelas estén diseñadas para todo el alumnado. Cuando nos referimos a la educación inclusiva, de lo que hablamos es de un gran proyecto social y educativo: el de educarnos juntos.

Esto es lo que subyace tras el contundente informe[1] que acaba de publicar el Comité sobre los Derechos de las Personas con

1. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. 4 de

Discapacidad de la ONU tras realizar una investigación sobre el Sistema Educativo del Estado español, motivada por una denuncia de la Asociación SOLCOM. En la base de esta denuncia está la consideración de que un colectivo importante dentro de las escuelas sigue siendo objeto de un tratamiento injusto y discriminatorio. Esto es bien conocido por quienes nos relacionamos profesional o familiarmente con las personas que viven bajo esa losa de las *necesidades educativas especiales* (NEE) o *necesidades específicas de apoyo educativo* (NEAE), pero la denuncia ha sido una iniciativa inédita hasta la fecha. El informe es taxativo:

> El Comité considera que la información disponible revela violaciones al derecho a la educación inclusiva y de calidad principalmente vinculadas a la perpetuación, pese a las reformas desarrolladas, de las características de un sistema educativo que continua excluyendo de la educación general, particularmente a personas con discapacidad intelectual o psicosocial y discapacidades múltiples, con base en una evaluación anclada en un modelo médico de la discapacidad y que resulta en la segregación educativa y en la denegación de los ajustes razonables necesarios para la inclusión sin discriminación en el sistema educativo general.

El Comité añade que «el destino del estudiante con discapacidad depende en la mayoría de los casos de la voluntad de familiares y profesionales», lo cual resulta inadmisible. El destino de los niños y las niñas no debería depender de la suerte; el respeto a sus derechos humanos no puede ser opcional ni arbitrario.

---

junio de 2017. Disponible en: <http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/20/3&Lang=en>.

Pero ocurre. Eso manifiesta el informe, tan extraño para la mayoría de la población porque cuestiona creencias y prejuicios superados por el conocimiento disponible hace ya demasiado tiempo. Sorprende que sigamos entendiendo como razonable, lógico y deseable que a una parte de la infancia se le impida estar con el resto de niños y niñas, relacionarse con ellos y construirse mutuamente en las escuelas. Y esto, que se aborda en la investigación de la ONU, no es algo anecdótico o excepcional, sino que forma parte del ADN del sistema escolar: «Se ha perpetuado un patrón estructural de exclusión y segregación educativa discriminatorio, basado en la discapacidad, a través del modelo médico». Una cuestión que suele pasar inadvertida, pero que no deja de ser evidente: en las escuelas se entiende la discapacidad en términos individuales y biológicos –un problema personal–, por lo que las soluciones que el sistema plantea enquistan el problema, al circunscribirlo al terreno privado. Pero, como vengo argumentando, el problema es público y las soluciones han de ser sociales. La pregunta no puede seguir siendo qué le pasa a este niño o a esta niña. Debemos preguntar qué pasa para que hayamos decidido que no puede aprender con el resto.

Cada día muchas familias son «invitadas» a abandonar las escuelas comunes porque estas no van a ofrecerles lo que sus hijos necesitan. Algunas de estas familias se ven forzadas al cambio; otras asumen que es lo mejor, porque son profesionales quienes lo indican, y «escogen» la educación segregada. Es evidente que en ninguno de los dos casos se trata de una elección, sino de un condicionamiento férreo. Muchas familias sufren un gran dolor en el proceso de escolarización de sus hijos e hijas, en lugar de encontrar en las escuelas un apoyo fundamental. Demasiados alumnos son dirigidos a modalidades de escolarización excluyen-

tes, ya sea en aulas específicas dentro de los centros ordinarios o en centros de educación especial, y esto es inadmisible. Las evaluaciones psicopedagógicas siguen siendo de tipo clínico, lo cual carece de sentido educativo, sino clasificatorio. Los dictámenes de escolarización, que se basan en estas prácticas tan comunes como inútiles, perpetúan la discriminación de todo el colectivo. Las medidas de adaptación curricular individuales evitan la transformación del sistema. Y es precisamente esto, la transformación del sistema, lo que implica ese proyecto social que nació con el nombre de *educación inclusiva*. Nada que ver con arreglos cosméticos, sino que se trata de una revisión profunda del sistema escolar para armar en él un espacio de recreación democrática de la sociedad y la cultura.

Esto pasa indudablemente por abordar determinados puntos sensibles, que el informe no soslaya: los centros de educación especial y las aulas específicas en los centros ordinarios están en contra de los derechos humanos, por lo que han de desaparecer. El Estado está obligado a liderar esta transición, en la que los recursos y el valioso personal que los conforma sirvan de herramienta para la transformación de las prácticas y la cultura escolar. Son estas transformaciones las que pueden dar cabida a esas personas, que han sido excluidas de la institución hasta tal punto que cuesta pensar que gocen de un idéntico derecho a ejercer la ciudadanía desde la infancia, aprendiendo, participando y siendo reconocidas junto al resto de compañeros y compañeras. Por tanto, tenemos el reto de garantizar su presencia, su aprendizaje, su participación y su reconocimiento, pero para que esto suceda es necesario que no pensemos en la escuela ordinaria ni en la escuela especial, sino en una nueva escuela que supere esta división tan violenta y dolorosa.

Una última reflexión. Este informe supone un punto de inflexión para saber dónde estamos. Hace unas semanas eran un grupo de madres[2] las que denunciaban la discriminación sistemática y la segregación que se produce en las escuelas a lo largo y ancho de nuestra geografía. Muchas de esas madres han sido tildadas de locas, por decir cosas «sin sentido». En realidad, ellas encontraron un nuevo sentido, del cual hemos de aprender los profesionales. Ahora quien lo afirma es la Organización de las Naciones Unidas, y se lo dice al Estado español. Es necesario afrontar esta realidad y convertirla en el desafío de hacer del sistema educativo el principal oasis de la sociedad en el que se respeten e impulsen los Derechos Humanos. Sabemos que es deseable, que es lo mejor para toda la infancia y que es posible. Este es un compromiso de primer orden para el Estado. Pero también lo es para toda la ciudadanía, y en especial para los profesionales de las escuelas: ya no es posible mirar para otro lado. Las leyes educativas deben cambiar, pero la sociedad civil también tiene la obligación moral de posicionarse en las prácticas escolares cotidianas, en las relaciones y en la cultura de los centros. Es un dilema ineludible: respetar los derechos humanos o aferrarse a una tradición y a una normativa que atentan contra ellos. Lo uno es loable; lo otro, deplorable. En esto, la tarea de educar no admite ambigüedades.

Este capítulo ha sido anteriormente publicado por el Servicio de Información y Noticias Científicas (SINC).

2. La denuncia se produjo en el Workshop «Nuevas miradas en la Orientación Escolar, para la infancia y contra la segregación», celebrado en la Universidad de Málaga el 24 de febrero de 2018. Algunos de los testimonios pueden localizarse en: <http://www.ignaciocalderon.uma.es/index.php/workshoporienta-testimonios-sobre-la-orientacion-escolar>.

El legítimo derecho a discriminar

Decir que nuestra realidad está atravesada por la desigualdad no descubre nada nuevo. Tampoco afirmar que en tiempos de crisis las desigualdades se acentúan.[3] Esto explica que en la actualidad la desigualdad en los países de la OCDE se encuentre en el nivel más alto desde que empezaron a registrarse estadísticas.[4]

Multitud de investigaciones muestran el aumento de la desigualdad entre ricos y pobres, por ejemplo. Así se evidenció en el informe de 2017 de Oxfam: 8 personas (sí, ocho) tienen la misma riqueza que la mitad más pobre del mundo (8 = 3 600 000 000).[5] De alguna forma, las crisis se convierten en el mejor caldo de cultivo para reafirmar y fortalecer la estructura desigual de la sociedad. En resumidas cuentas, son rentables para los que se encuentran mejor situados en la jerarquía.

Pero no es algo que ocurra solo en lo referente a la economía. En la última década hemos visto cómo se ha incrementado el recorte de la inversión pública que afecta a las personas con diversidad funcional (discapacidad), lo que está poniendo a un colectivo históricamente maltratado en una precariedad que habría de provocar vergüenza. Sin embargo, apenas existe movilización social en contra de tales retrocesos, y la causa tiene, a mi juicio, un fuerte interés, porque la discapacidad es una de las formas de opresión más intensas a la vez que más toleradas de la actualidad.

> Las personas con discapacidad son discriminadas en el ámbito educativo y alcanzan inferiores niveles de estudios que el

3. OECD (2008). *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries*. París: OECD Publishing.

4. OECD (2015). *In It Together: Why Less Inequality Benefits All*. París: OECD Publishing.

5. Oxfam (2017). *Una economía para el 99 %*. Disponible en: <https://www.oxfam.org/es/informes/una-economia-para-el-99>.

> resto de la población; disponen de menos oportunidades para acceder al mercado de trabajo; hacen frente a restricciones extraordinarias para participar activamente en la sociedad, y desarrollar una vida afectiva y social normalizada.[6]

Todas estas desigualdades son consentidas porque en nuestro fuero interno seguimos pensando que se merecen la posición que ocupan en la pirámide social, y para ello buscamos justificaciones biológicas: «Tiene diversidad cognitiva, luego es lógico que fracase en la escuela»; «tiene autismo, luego no puede relacionarse con los demás»; «se mueve en silla de ruedas, luego no puede venir». Todas estas coartadas son creencias o mitos que empujan hacia la segregación. La biología no explica esta desigualdad que llevan aparejadas las diferencias, lo que nos debería invitar a mirar al lugar adecuado: a las relaciones desequilibradas que establecemos.

Tanto es así que no es raro escuchar que lo mejor para las personas con diversidad funcional es escolarizarse en un centro específico, porque la escuela ordinaria no atiende a sus necesidades. Pero no es tan común oír otras preguntas bien lógicas: ¿Por qué no atiende sus necesidades? ¿Atiende las necesidades del resto del alumnado? ¿Es un espacio tan perfecto que no puede ser cuestionado y mejorado? ¿La exclusión que sufren en las escuelas los niños con diversidad funcional no depende de nosotros?

Parecería que no, en vista de los últimos movimientos al respecto del Tribunal Constitucional en España: en el año 2014 rati-

6. Huete García, A. (2013). «La exclusión de la población con discapacidad en España. Estudio específico a partir de la Encuesta Social Europea». *Revista Española de Discapacidad*, I (2): 7-24.

ficó que Daniel[7] y Rubén[8] no tenían derecho a acudir a un centro ordinario. El autismo y el síndrome de Down los han tapado hasta eliminarlos como sujetos con derechos, a pesar, incluso, de que el último Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos dejara claro que las evaluaciones psicopedagógicas no pueden valer como excusa para la segregación.[9] Esto me escandaliza. Pero a mí, como pedagogo, me preocupa más que los que deberíamos haber sido aliados de Daniel y Rubén (los profesionales de la educación) nos hayamos convertido en sus obstáculos. El autismo y la trisomía (aquello que los hace indignos de la escuela a donde mandamos al resto de nuestros hijos e hijas) no están en ellos, sino en nuestras cabezas. El merecimiento de la exclusión no tiene que ver con sus biologías, sino con la dominación y la jerarquía que establecemos entre nosotros y ellos. Y en este juego, ellos son excluidos pero conservan su dignidad; nosotros, incluidos, pero la perdemos; y todos nos deshumanizamos. De ahí que el padre de Rubén me manifestara hace unos días que la crisis material no era nada frente a la moral. Porque todos, con nuestras actitudes, hemos sacado a Daniel, a Rubén y a tantas otras personas de las escuelas comunes.

Hace sesenta años, una niña llamada Ruby Bridges Hal fue la primera afroamericana que asistió (escoltada) a un colegio has-

7. «El Constitucional niega el derecho de un niño autista a un colegio ordinario» (6 de febrero de 2014). *El País*. Disponible en: <https://elpais.com/sociedad/2014/02/06/actualidad/1391695803_720639.html>.

8. «El Tribunal Constitucional desestima el amparo al niño con síndrome de Down» (5 de abril de 2014). *Diario de León*. Disponible en: <http://www.diariodeleon.es/noticias/leon/tribunal-constitucional-desestima-amparo-nino-sindrome- down_880171.html>.

9. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. 18/12/2013. «Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación». Disponible en: <http://bit.ly/1vjF0S9>.

ta entonces solo para blancos. Imagino lo que dirían los demás padres y madres, que sacaron a sus hijos del centro. También me hago una idea de lo que pensarían los jueces y la mayoría de los docentes... Algo parecido han debido vivir las familias de Rubén y Daniel al tener que reclamar el derecho de sus hijos a lo que hoy siguen siendo colegios solo para normales (¿?).

> Cuando entré vi a una mujer que dijo: «Hola, soy tu maestra, mi nombre es Sra. Henry». Lo primero que pensé fue: «¡Es blanca!», porque nunca había tenido una profesora blanca y no sabía qué esperar. Resultó ser la mejor maestra que jamás tuve y amé la escuela por ella. Era una mujer que había llegado desde Boston para enseñarme, porque los profesores de la ciudad rehusaban darles clase a niños negros. Fue como una segunda madre para mí y nos convertimos en las mejores amigas. (Ruby Bridges)[10]

Barbara Henry, la maestra, fue la herramienta que Ruby necesitaba para dejar de ser marginada. Las familias de Daniel y Rubén, y junto a ellas otras muchas, están luchando para que sus hijos puedan dejar de ser ciudadanos de segunda y esperan que la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad los ampare. Les hace falta el apoyo de la ciudadanía, como lo debieron necesitar los padres de Ruby. Y no puedo dejar de preguntarme qué podríamos hacer de la sociedad, en qué se podría transformar nuestra realidad, si los profesionales de la educación consiguiéramos dar el paso de entender a Daniel, a Ru-

10. «La niña que ayudó a cambiar a EE.UU.» (19 de diciembre de 2010). *BBC Mundo*. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias/2010/12/101215_cultura_eeuu_segregacion_luisiana_escuela_ruby_bridges_wbm>.

bén y a Ruby como personas radicalmente iguales a nosotros mismos. Me ilusiona pensar que esa humilde y singular maestra, que hizo de puente entre la sociedad injusta y Ruby, podría florecer en nuestro interior. Cada día, en cualquier sitio, con cada Daniel y con cada Rubén. Dinamitando silenciosamente lo que hasta hoy es el legítimo derecho a discriminar.

Paula Verde Francisco

Soy madre de tres niños (Martín, Héctor y Lucas) y la fotografía ha formado siempre parte de mi vida, pero es desde hace relativamente poco que mi afición se ha convertido en un proyecto de vida. A los dieciocho meses a mi hijo Héctor le diagnosticaron trastorno del espectro del autismo (TEA) y las imágenes se han convertido en un puente de comunicación entre los dos. Las personas con autismo ven, escuchan y sienten, y construyen su manera de ser, de relacionarse y de sentir a partir de su peculiar procesamiento la información.

Héctor tiene ocho años, es un excelente pensador visual y no tiene lenguaje verbal. La fotografía me ha permitido entender que su particular manera de estar en el mundo es el resultado de la incomprensión de un sinfín de normas y códigos sociales inaccesibles.

Estas y otras imágenes inmortalizan momentos donde Héctor es él mismo, en toda su esencia. Héctor se comunica con miradas, gestos, imágenes y abrazos infinitos. Sus movimientos, el agua, la creación de escenarios, sus categorías..., todo trato de captarlo con fotografías que desmitifican el autismo y permiten ver al ser humano. Este es mi proyecto «Mi mirada te hace grande», que me ha permitido transformar la tristeza en fascinación, canalizar mi dolor y mostrar el autismo desde la belleza.

Ignacio Calderón Almendros

Soy profesor de Teoría de la Educación en la Universidad de Málaga, donde me doctoré en Pedagogía. Investigo la experiencia educativa y la forma en que concebimos y construimos la identidad y las diferencias. Me interesa estudiar cómo se viven los procesos educativos, la exclusión, la inclusión... Y trato de contribuir a que la escuela sea una institución comprometida con la justicia social.

He colaborado con universidades de América Latina y grupos de investigación nacionales e internacionales. Soy miembro del Foro de Vida Independiente y Divertad, una comunidad constituida para la reflexión filosófica y la lucha por los derechos de las personas con diversidad funcional. Publico en revistas científicas, y entre mis libros destacan *Educación, hándicap y exclusión* (Octaedro, 2012), *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad* (Cinca, 2014), *Sin suerte pero guerrero hasta la muerte* (Octaedro, 2015) y *Fracaso escolar y desventaja sociocultural* (UOC, 2016). Alguno de ellos ha obtenido reconocimientos científicos internacionales.

Me gusta pensar que mi labor profesional (el modo en que investigo, lo que escribo y todo lo que trabajo en mis clases) no se diferencia del resto de mi vida. Soy hijo, padre, pareja, hermano... y los procesos educativos atraviesan cada una de esas condiciones. Me esmero en limar mis contradicciones y hacer mi trabajo y el resto de mi vida con coherencia. A veces lo consigo. El resto, lo sigo intentando.