

Suplemento Eduterapia 20

Setiembre 2008

Integración e Inclusión en Educación

-con énfasis en la discapacidad-

Carlos G. Wernicke



Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social

desde 1990 en Buenos Aires, Argentina

Estudio, investigación, difusión y docencia de la visión global en educación, salud y acción social
Registro Inspección General de Justicia n° C 1.520.371 - Entidad de Bien Público sin Fines de Lucro Decreto 6708 MVL
Registro Institutos de Perfeccionamiento Docente Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires DGEGP n° C-172

Tel. / Fax 0054-11-4791-2905 - www.holismo.org.ar - info@holismo.org.ar

SUPLEMENTO EDUTERAPIA es una serie constituida por artículos únicos publicada por Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social, con el fin de presentar sus desarrollos a lo largo del tiempo en relación con lo más central de su misión, a saber, investigar las aplicaciones prácticas del paradigma holístico en pedagogía, medicina, psicología y acción social.

SUPLEMENTO EDUTERAPIA es una serie monográfica publicada por Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social, San Vicente 735, V. López, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Tel. / Fax (011) 4791-2905; www.holismo.org.ar - info@holismo.org.ar
Directora: Mabel Fernández. Registro de Propiedad Intelectual DNDA 457.501. Eduterapia es nombre registrado n° 1.886.125. ISSN 1669-9203
La reproducción parcial o total por cualquier método **no** está permitida, salvo confirmación por Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social de solicitud previa por escrito.

Integración e Inclusión en Educación

-con énfasis en la discapacidad-

Carlos G. Wernicke

RESUMEN

Se presenta el tema de la inclusión escolar, con particular énfasis en los niños con discapacidades. Para ello se parte del contexto social actual, de las declaraciones internacionales rectoras y de la comprensión del fenómeno inclusivo. Se incluye una propuesta de formación de los profesionales de la educación.

SUMMARY

School inclusion is presented, emphasizing inclusion of disabled children. Therefore, the present social context, guiding international declarations and the inclusion itself are described. A proposal about the training of education professionals is included.

I. INTRODUCCIÓN

Antes de la modernidad
Modernidad e hipermodernidad
Gauss y la exclusión

II. ALGUNAS DEFINICIONES PRELIMINARES

Normalidad y anormalidad
Dispotencia, dishabilidad, discapacidad
Rehabilitación con base en la comunidad
La discapacidad y la definición de la AAMR
Una clasificación

Los modelos médico y pedagógico de la discapacidad y el concepto de normalización

La Pedagogía Contextual

III. DE LA SEGREGACIÓN A LA INCLUSIÓN

Discriminación
Segregación, beneficencia, justicia social
Integración, inclusión

IV. LOS PRINCIPIOS SUBYACENTES

V. DECLARACIONES DE INFLUENCIA INTERNACIONAL

VI. INCLUSIÓN DE LA FAMILIA, ADAPTACIÓN ESCOLAR

VII. POLÍTICAS

Los bienes
Las políticas públicas

VIII. FORMACIÓN DE EDUCADORES INCLUSIVOS

CONCLUSIÓN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*Amarás al prójimo
como a ti mismo
(Marcos 12:31)*

I. INTRODUCCIÓN

Política, economía y educación son tres aspectos de la vida humana intrínsecamente relacionados entre sí. Podemos resumir la importancia de la educación a la hora de formar la personalidad de los futuros economistas y políticos en una frase: Toda política es economía y toda economía es educación.

Si por política entendemos una estructura de pensamiento y acción destinada a componer y sostener una organización social y por economía, una estructura de pensamiento y acción destinada a distribuir bienes [Wernicke 2003a,b], es posible utilizar dichos términos no sólo en el marco de grandes agrupamientos sociales sino también, y específicamente, para definir las organizaciones sociales familia y escuela, así como los bienes constituidos tanto por riquezas materiales como por afectos y jerarquías culturales y valóricas.

Los políticos y economistas han pasado por casas y aulas, han tenido una educación que conformó sus personalidades. Artistas y militares, religiosos y psiquiatras, esclavos y dictadores, todos han recibido de la cultura un aluvión estimular que plasmó en habilidades y capacidades lo que trajeron al mundo como potencial.

La escuela, se repite constantemente, reproduce el mundo según la cultura en que se encuentra inmersa. Así, toda educación será necesariamente contextual. Como consecuencia, la institución escuela es reproductora de la cultura, que difunde sin discusión.

Pero asimismo la escuela es, al igual que los medios y la tribuna política, una institución formadora de opinión. Modificar una cultura implica haberla criticado, llegar a diagnósticos y decisiones, mostrar (enseñar) a otros otras posibilidades distintas de estructuración de pensamiento y acción. Para todo esto el pedagogo debe haberse formado en profundidad. Como consecuencia, la escuela es modificadora de cultura, difundiendo propuestas de cambio.

Antes de la modernidad

Entre los siglos IX y XV impera en Occidente el feudalismo. En Europa, la familia comienza a ser el núcleo de la sociedad [Ariès 1960]. La importancia de la etapa denominada niñez aún no ha sido considerada. La escuela es apenas

un grupo de personas de edades diversas sentadas alrededor de alguien que sabe algo y lo relata, o incluso lo dicta, en latín. El mejor alumno es el que presenta mayor capacidad para recordar lo que el maestro dijo. Es la escuela de la memoria, del oído. No hay libros ni se aprende a leer. La estructura social es monolítica, vertical, hay un Señor dominante y una economía de fabricación de objetos necesarios (Cuadro 1).

El invento de la imprenta, la aceptación de la lógica como una herramienta para dilucidar problemas que reemplaza a la emoción y la espiritualidad, la aparición de máquinas para producir objetos a gran escala, modifican la jerarquía de valores: Del mito se pasa a la razón, de la Edad Media a la Moderna. Las familias están interesadas en que sus niños vivan más y mejor, se crean las fábricas y la población urbana crece. La escuela empieza a ser considerada como factor de importancia para el saber y el saber queda ligado al ascenso social posible. Se inicia la escuela visual, en edificios, la gran homogeneizadora de la comunidad: Todos aprenderán lo que los libros dicen, el libro es un artículo de gran valor. Hay que aprender a leer, aunque todavía no a escribir. El gremio de los escribientes defiende que la letra es cosa de unos pocos que saben redondearla y hacerla legible. La Salle es perseguido por pretender llevar la escritura a todos.

ETAPAS HISTÓRICAS			
	Edad Media: Feudalismo	Modernidad: Capitalismo liberal	Hipermodernidad: Capitalismo neoliberal
Etapa	Mítica	Razón	Racionalización
Economía	Acumula objetos mediante producción artesanal y compra y vende objetos para su uso	Acumula dinero mediante la producción industrial y compra y vende todos los objetos posibles	Acumula dinero mediante la producción digital de información para obtener ganancias independientemente de los objetos
Valor máximo	Pertenencia al todo	Singularidad solidaria	Soledad especulativa
Personaje representativo	El religioso	El científico	El conductor mediático
SopORTE didáctico	Habla	Libro	Pantalla

Cuadro 1

Modernidad e hipermodernidad

La modernidad trae consigo el capitalismo. La razón pasa a ser glorificada como único acceso a la comprensión de la realidad. Del razonamiento sano se pasa progresivamente al racionalismo, excluyente de toda otra forma de aproximación al conocimiento. La escuela se hace libresca, enciclopédica, basada en la autoridad del maestro, como sabedor y como adulto. La autoridad llega a ser ejercida, en países y aulas, con crueldad: Puesto que las emociones no entran en el esquema de la razón, se excluyen también, en nombre de ideas políticas y económicas.

La ciencia, al decir de Kant la organización del conocimiento como un todo según determinados principios [Bleidick 1985], va imponiéndose como camino para la obtención de conocimientos acerca de la realidad, tanto ambiental como subjetiva.

Si el desarrollo de cada ser humano reproduce la evolución social, así como el mito deja lugar a la razón el período preoperatorio deja lugar al de las operaciones concretas. Ir a la escuela se entiende todavía al principio de la modernidad como incorporación de conocimientos otorgados por los que ya poseen esos conocimientos: los maestros. Y eso se hace recién cuando el sujeto es considerado apto para recibir: desde los ocho, los siete, los seis años de edad, edad de escuela primaria. Ir antes a la escuela es como un juego: ir a un jardín para infantes. Es un inicio de homogenización social, la preparación para la futura seriedad: Una escuela de la sola razón no da tiempo para jugar, reír, emocionarse; el pensamiento es frío. Ya en los siglos XVIII y XIX se procede a instalar la razón como único valor, y si no se la acepta se aplicará la fuerza: La letra con sangre entra. La escuela no sólo homogeneiza a los niños, sino a toda la cultura. Así, la cultura forma niños, y los niños la perpetúan.

El inicio del siglo XX marca un avance fundamental, la modernidad se afianza y la ciencia es definitivamente positivista. La visión de la cosas es newtoniana, cartesiana, lineal. Sin embargo, ya en sus comienzos el siglo despliega otro tipo de conocimientos, destinados a romper la estructura mecanicista y previsible: Einstein [Nicolai 1925] presenta la teoría de la relatividad (la observación cambia según la posición del observador) y Bohm [Lorimer 1998] la teoría cuántica (la materia es sólo energía condensada), Freud [Freud 1968] describe las relaciones dinámicas entre conciencia e inconsciente (lo que yo sé de mí no es todo lo que yo soy, yo me modifico en base a la historia que me toca vivir), Piaget [Piaget 1966] enumera las fases del desarrollo individual (con lo que el niño pasa a ser considerado un todo completo en cada momento de su vida, y no un proyecto de futuro ser humano), von Bertalanffy [von Bertalanffy 1968] describe su teoría general de los sistemas (con lo que se abandona la simple relación lineal de causa-efecto), Smuts [Smuts 1926] introduce el holismo (somos unos todos incluidos dentro de otros todos, con influencia mutua de los escalones de la jerarquía entre sí), Luria [Luria 1974] trabaja en la neuropsicología en base a los sistemas

funcionales (sistemas que son cambiantes, dinámicos, con lo que demuestra la interdependencia constante entre las diferentes estructuras encefálicas), Wilber [Wilber 1996] escribe acerca de las realidades simultáneas (el ser humano es observable en sus aspectos objetivos, subjetivos, culturales, sociales) conformadas por holones, las unidades de lo existente (unos todos que contienen todos que contienen todos, desde todas las realidades). El ser humano es definible desde diversas dimensiones, que son solamente lupas de observación [Wernicke 1991a]: simultáneamente se lo puede definir como un ser molecular, un ser biológico, un ser emocional, un ser cognitivo, un ser espiritual; no obstante, se trata de un ser unidimensional, sólo dividido en estos planos por el observador (el que detenta la lupa que la cultura le otorgó) para su mejor observación. El ser humano es transdimensional, y cualquier fenómeno humano puede ser leído con diferentes lupas dimensionales [Wernicke 2004c].

La sociología [Weber 1986] comienza a estudiar las interrelaciones entre sujetos y comunidades, la psicosomática [Chiozza 1986] hace lo propio con las interrelaciones entre biología, emoción y pensamiento, la psicología transpersonal [Watts 1972] y el holismo [Wernicke 1991a] rescatan lo espiritual.

Sin embargo, pese a la gran acumulación de evidencias el peso de la historia se hace sentir. La línea positivismo - biologismo - capitalismo sigue su derrotero, intentando mantener un modelo social que ya no puede basarse en lo que el ser humano sabe de sí mismo: El fundamento del modelo social es desde ahora sólo una determinada interpretación de los datos de la realidad, algunos ensalzados, otros falseados, otros ocultados. La teorización científica es reemplazada así por pseudoteorías.

En la década de 1930 aparecen los antibióticos y con ellos la vida se prolonga. En la década de 1960 aparecen los anticonceptivos, lo que inicia una inmensa revolución sexual: La aparición de los hijos es controlable, el sexo se desprende de la concepción, la mujer se emancipa cada vez más.

El mundo se estrecha con la aparición de novísimos elementos técnicos. La informática y la digitalización modifican las relaciones de trabajo: Ya no hace falta tanta gente para producir.

El capitalismo, señala Gesualdi [Gesualdi 1998], se siente triunfante. La modernidad avanza un paso, a la hipermodernidad. Los poderosos en dinero logran mayores ganancias cada vez. Sin embargo, "sus fracasos son gravísimos, quizá irreparables". El modelo de maximización de funcionalidad y ganancia se resquebraja. En 1981 Peccei, Presidente del Club de Roma [Speck 1988], menciona los siguientes fundamentos del fracaso:

- Explosión poblacional y ausencia de planes y programas que permitan satisfacer las necesidades elementales de todas las personas
- Destrucción de la biosfera
- Inflación, desempleo

- ❑ Descuido de profundos males sociales: egoísmo, injusticia, intolerancia, con el resultado de alienación, apatía, delito, drogas, revueltas, violencia, terrorismo, tortura y genocidio
- ❑ Desarrollo científico-técnico anárquico, para el cual el “progreso” se ha transformado en un fin en sí mismo, indiferente ante las necesidades y capacidades sociales
- ❑ Déficit de conducción moral y política.

En 1998, Gesualdi [Gesualdi 1998] menciona además los incidentes nucleares; el efecto invernadero, los cambios climáticos, la contaminación atmosférica; la deforestación, la erosión, la esterilización de la tierra, el mal uso de sustancias químicas en la agricultura; la persistencia de los impulsos colonizadores; el incremento de los suicidios y la toxicodependencia, que denotan ansiedad, angustia, insatisfacción y marginación social, depresión y vacío espiritual. Todo sobre la base de una enorme equivocación conceptual: Ver al ser humano sólo como fuerza de trabajo y consumo y basar la idea de bienestar en la cantidad de riqueza material que se posee. Pero además, sobre la base de un mensaje hipócrita: que el objetivo de este sistema económico sería, justamente, garantizar riqueza (material) a todos.

A los males mencionados habría que añadir todavía los sintierra, las villas miseria, la piratería del conocimiento y la dilución de la propiedad intelectual, los piqueteros, la organización mafiosa para la obtención de recursos, la trata de mujeres, la esclavitud, el trabajo infantil, la asignación de alimentos a la fabricación de biocombustibles y la falta proporcional de alimentos para la población más pobre, el peligro de terrorismo nuclear, la drogadicción popularizada y el narcotráfico...

Al día de hoy sabemos instalada en el mundo una cuarta clase social: los excluidos [Forrester 1997]. A la pobreza se agrega la pobreza extrema: sin casa, vestido, calzado, jabón. Sin saber leer ni escribir. Sin comida suficiente. Sin agua suficiente.

La escuela respondió al desafío del siglo XX con todas las herramientas de la época: a mayores saberes, más contenidos. Se refugió, como lo exigía el modelo, en incrementar la razón. A la escuela se va a aprender a pensar. Lo importante es lengua y aritmética. El objetivo es llegar, triunfar, obtener.

Si el modelo era excluyente, la escuela del modelo sería excluyente. Así, fueron retirados los que sabían menos, los que podían menos, los que no se apropiaban de los contenidos ofrecidos mientras permanecían lo suficientemente quietos como para pensar en frío. Problemas de conducta, sociales, de aprendizaje, discapacitados, fueron derivados a escuelas “especiales”.

Comienzan su reinado las ideas económicas de la “nueva derecha”, neoliberales. El “Consenso de Washington” da inicio a grandes reformas

económicas, sintetizadas en tres grandes líneas: extensa liberación y desregulación de los mercados, desestatización y privatización. Los bienes privados y los bienes públicos dejan de estar en equilibrio. Así, H. Wieczorek-Zeul, Ministra de Cooperación Económica y Desarrollo de Alemania, señala que este acuerdo ignoró el hecho de que tales recomendaciones no podían tener éxito en países que carecieran del marco contenedor necesario constituido por instituciones (normas y reglamentaciones sociales y políticas) en buen funcionamiento. Primero la Iniciativa de Colonia y más tarde en 2004 el Banco Mundial abandonaron finalmente este ajuste estructural [Wieczorek-Zeul 2005]. Como es de conocimiento público, no por ello desaparecieron las políticas económicas neoliberales, sobre todo y justamente allí donde las instituciones son más débiles.

Particularmente la educación, la salud y la acción social, al no generar rédito económico, retroceden. La Vª Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe denuncia en su Documento de Aparecida que las nuevas reformas educacionales “aparecen centradas prevalentemente en la adquisición de conocimientos y habilidades y denotan un claro reduccionismo antropológico, ya que conciben la educación en función de la producción, la competitividad y el mercado”, de modo tal que no permiten el desarrollo de los mejores valores ni de la religiosidad, ni enseñan los caminos a transitar para superar la violencia y construir solidariamente la paz y el futuro [Celam 2007]. Así como Dios quedó reemplazado por la ciencia al ingreso en la modernidad, la hipermodernidad parece caracterizarse porque la ciencia es reemplazada por el dinero: De la ciencia pura a la ciencia aplicada, de la escuela accesible a la escuela privada, del hospital público a los sistemas privados de salud, de la muestra cultural a la medición de audiencia.

Las posibilidades técnicas dan lugar a la “globalización”, un acercamiento de economías y de culturas. Aparece la comunicación instantánea, superando las distancias geográficas: Computadora, telefonía celular, internet, chat, blog, mensajes de texto, modifican las maneras de comunicarse.

Sin embargo, la globalización, el germen técnico de una cultura mundicéntrica, es liderada por quienes aún piensan -razonan- de modo grupocéntrico. Así, el mundo esférico adquiere vértices de poder y la globalización técnica no logra confirmarse políticamente. En paralelo con el avance técnico se hubiese necesitado el avance de la racionalidad, no hacia su cristalización -la racionalización grupocéntrica- sino hacia la metarracionalidad [Wernicke 2002]. De esa manera sería posible una cultura mundicéntrica, y la hipermodernidad pasaría a ser una “postmodernidad”, algo que sigue a la modernidad -como su nombre lo indica, en forma de una transición hacia un futuro cultural aún desconocido.

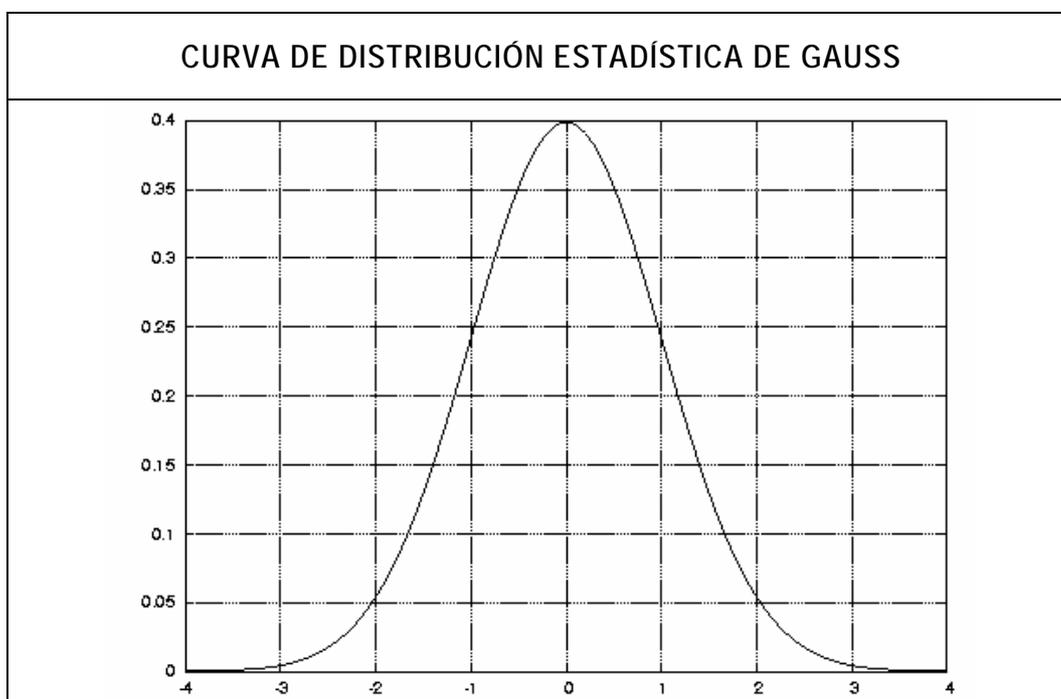
Las diversas lógicas que fundamentan a las distintas sociedades se fundirían en una cultura mundicéntrica, en que se aceptarían las diferencias, rotuladas como diversidad. No obstante, aún no hemos dado ese paso: Los intereses grupocéntricos no alcanzan para limpiar los males del capitalismo,

agravados como están por el capitalismo a ultranza. La ausencia de la metarracionalidad mundicéntrica desvía la globalización hacia una nueva edad media, ahora electrónica.

Gauss y la exclusión

A fines del siglo XVIII el matemático alemán Carl Friedrich Gauss establece lo que se conoce como "curva de distribución estadística" o, más popularmente, "campana de Gauss".

Muchísimos fenómenos, incluso sociales, pueden ser distribuidos de tal forma tal que queden agrupados aquellos individuos que presentan el fenómeno estudiado en igual o muy similar magnitud. Se obtiene así un grupo mayoritario, conformado por los que cumplen con la característica promedio. Son la mayoría, y habitan la región central por debajo de la campana. En el ejemplo de curva del Cuadro 2, por caso, son aquellos representados por el número cero y sus inmediaciones (sobre el eje horizontal), tantos que alcanzan una magnitud de 0,4 (sobre el eje vertical). A sus lados se ubican quienes presenten la característica en cuestión, pero en menor medida (a la izquierda, números negativos) o en mayor medida (a la derecha, números positivos).



Cuadro 2

De tal manera podemos distribuir (y clasificar) por caso el consumo de cierto producto por un mismo grupo de individuos, caracteres morfológicos de las personas o el cociente intelectual: Algunos (individuos, caracteres, cocientes) estarán en la media de esa población y otros se alejarán de esta media, por déficit o por exageración.

A los que se cobijan debajo de la zona central de la campana, la mayoría, se les da el nombre de "normales", son los más usuales. Y en algún lado habrá que establecer un límite. En el Cuadro 2 podríamos fijarlo entre -1 y 1, con lo que la franja más central serían los normales, y el resto no. Si estuviésemos estudiando la capacidad intelectual - definida ésta según ciertos parámetros- podríamos argumentar que sólo serán "normales" para esta característica (la inteligencia) los de un cociente intelectual de 90 a 110 (los incluidos entre -1 y 1 en el cuadro).

En consecuencia, todos los demás, los que presentan un cociente intelectual por debajo de 90 o por sobre 110, serían considerados "anormales", lo cual sólo quiere decir estadísticamente inusuales.

Como se ve, es de importancia crucial, para saber quiénes son los anormales, acordar dónde se establecerá el límite. Se desprenden de lo dicho, así, varias consecuencias de interés:

- ❑ Trabajar sin definiciones precisas puede acarrear gran confusión. Pero llegar a definiciones precisas es muy difícil, y a veces imposible. Supongamos que queremos saber quiénes son los "normales" para un sistema de "apartheid" como el que imperó en Sudáfrica: los blancos representaban la normalidad y los negros, la anormalidad. Pero siempre había conflictos con los de raza amarilla - que se resolvían según el individuo de raza amarilla tuviese dinero o no, otra campana.
- ❑ La curva de distribución estadística mide características, y no cantidades; en el ejemplo anterior, había más negros que blancos, pero en la campana de "normalidad blanca" los negros resultaban periféricos.
- ❑ La anormalidad (de cualquier tipo) se define por lo que no queda incluido en la definición de normalidad estatuida por el grupo cultural estatuyente.
- ❑ Es la definición de normalidad la que da lugar al ensanchamiento para abarcar una mayor cantidad de normales: Cuanto más permisiva la definición, más sujetos quedarán incluidos en ella (en el Cuadro 2 serán ahora por ejemplo todos los que quedan contenidos entre -2 y 2). Así es que si la inteligencia normal comienza en el cociente 90 habrá menos seres inteligentes que si la definición permite que sean normales también los de 70.
- ❑ Los seres humanos pueden ser investigados según una miríada de características. Todos nosotros nos encontramos simultáneamente en muchísimas campanas de Gauss, cada una de las cuales mide si somos normales o no en algún sentido: la estatura para nuestra edad cronológica, nuestra madurez según determinado test, nuestra enfermedad según la cultura circundante, nuestra brillantez en tocar el piano o jugar al fútbol... De modo que todos somos periféricos, quedamos excluidos de la norma en algún sentido.

- ❑ Podría emplearse la campana de Gauss para determinar los individuos que arrojan buenos resultados en muchas campanas de Gauss; en la nueva campana, se hallarían cerca del centro los que mejor perfil muestran en muchas campanas. Otra vez, los resultados de esta campana de campanas dependerían de las definiciones de normalidad de cada característica y, sobre todo, de la lista de características estudiadas.
- ❑ Aproximadamente un 70 % de las personas se halla para cierta característica dentro del espectro más estricto de las definiciones; las definiciones más laxas permiten incluir hasta alrededor del 95%. Pero aún quedarán algunas personas por fuera (bajo las chatas "colas" de la campana).
- ❑ A todo lo largo de la historia hubo intentos de excluir a los más lejanos a la norma, en otra palabras, de recortar las "colas", aniquilar a los diferentes. Lo interesante es que aún en el caso de que por la fuerza se quite para siempre a los "raros" (léase inusuales), de nada serviría: De inmediato la campana de Gauss debería reacomodarse para el número de sujetos que permanecieron en la población, y nuevamente habría individuos bajo las "colas". Si quedaran aniquilados para siempre los "raros" de una primera campana, ese lugar sería ocupado por los próximos inusuales, así sancionados por la nueva definición (más estricta) de los aniquiladores.
- ❑ Otro intento sería no ampliar la definición de normalidad (y en consecuencia la amplitud del campo normal bajo la campana estadística), sino proceder de forma inversa: Estrechar el concepto de normalidad tanto que normal fuese sólo quien ocupe la franja central: sólo mi grupo, o sólo mi familia, o sólo yo. Todos los demás serían diferentes. La clasificación "nosotros" y "ellos" dejaría de tener sentido, y todos ocuparíamos un lugar bajo el cielo: lo normal sería, justamente, la diversidad.
- ❑ Como fuere, la única manera de que todos queden dentro de la definición de "normalidad" consiste en dejar bien en claro que frecuencia y normalidad son conceptos diferentes. Las campanas (las diferencias) siguen existiendo, pero aún los más inusuales (los menos frecuentes) pueden ser incluidos si la definición de normalidad lo permite. Dónde se colocan los límites entre "normales" y "anormales", es algo eminentemente propio de cada cultura.
- ❑ Una cultura hipermoderna, capitalista, grupocéntrica, se basa justamente en esta confusión para mantener el poder (político, económico, social, escolar, familiar) de quienes presenten ciertas características. Es excluyente. Una cultura por ahora postmoderna, postcapitalista, mundicéntrica, modificaría las relaciones de poder. Sería inclusiva.

II. ALGUNAS DEFINICIONES PRELIMINARES

Normalidad y anormalidad

La normalidad es un concepto propio de cada cultura y hasta de cada subcultura: Las cuestiones normales para una familia o un pueblo pueden no serlo necesariamente para otras. Desde la visión antropológica, M. Mead [Mead 1966] demostró la enorme influencia de los paquetes estimuladores ambientales sobre la conformación de la personalidad y la variabilidad de cada una en función de la cultura imperante, haciendo que finalmente cada cultura fuese un agrupamiento de personalidades con más similitudes entre sí que con las personalidades de cada bolsón cultural.

La anormalidad puede concebirse desde diferentes puntos de vista: estadístico, biológico, emocional, intelectual, social, moral. Un único individuo puede ser considerado normal por su cultura en un sentido o en otro. Y en cada caso cada cultura puede establecer diferencias respecto de las decisiones de la cultura vecina. Así, habrá diferencias entre culturas familiares, médicas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, de un país a otro. Grandes sistemas culturales (las "civilizaciones") adoptan enormes consensos acerca de cada definición de anormalidad.

Por acaso, no es lo mismo ser una persona inquieta con una edad u otra, en las culturas de clases media o baja, en un siglo que en otro, en grupos culturales de medicina alopática biologista o de medicina alternativa psicologista. Cambian las lógicas causales y consecuenciales.

Una persona con cierta discapacidad puede ser diagnosticada como tal por el entorno en base a determinados criterios de definición. Puede considerarse emocionalmente a sí misma discapacitada, aún en ausencia de esos criterios objetivos. Y puede ser minusvalorada por el entorno como "discapacitada" sin que existan su cumplimiento de dichos criterios ni su propia definición subjetiva negativa.

La Organización Mundial de la Salud estableció en 1983 definiciones acerca de los términos deficiencia, discapacidad y minusvalía [por ejemplo Imsero 1997] (Cuadro 3).

Para la OMS, entonces, en un sujeto puede haber deficiencia por ejemplo cuando carece de sensorio visual; esta situación se transforma en discapacidad cuando ello le impide realizar una actividad dentro de los límites que se consideran normales para esa persona (no puede leer y escribir con grafía usual); y será declarado minusválido cuando el rol social resultante queda dañado (por lo tanto, se lo descarta en la obtención de un trabajo o el ejercicio de derechos usuales para sus congéneres).

Al respecto:

- No se trata de enfermedades
- Puesto que la deficiencia puede serlo de aspectos psicológicos (esto es, emocionales y/o cognitivos), hay ocasiones en que ni siquiera existen parámetros para resolver la cuestión profesionalmente -y entonces la definición queda expuesta a argumentos socioculturales
- La discapacidad es la falta de cumplimiento de unos criterios previamente establecidos, es decir, una anomalía
- La minusvalía es directamente la sentencia sociocultural respectiva.

CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DE LA OMS (1983)
<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> DEFICIENCIA: Pérdida o anomalía de una estructura o función (de la estructura anatómica, de la funcionalidad biológica o de los aspectos psicológicos)<input type="checkbox"/> DISCAPACIDAD: Debido a deficiencia, restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad dentro de los límites normales para un ser humano<input type="checkbox"/> MINUSVALÍA: Como consecuencia de deficiencia o discapacidad, situación desventajosa para un sujeto determinado que restringe o impide el desempeño de un rol normal en su caso (en función de edad, sexo y factores sociales y culturales)

Cuadro 3

En 2001, en cambio, la Organización Mundial de la Salud presenta la Clasificación Internacional de Funcionamiento, Discapacidad y Salud (CIF), mucho más depurada en sus términos: El funcionamiento, señala, es una interacción dinámica entre estados de salud y factores contextuales [por ejemplo Imserso 2001] (Cuadro 4).

Otorga así una importancia central al contexto: Las barreras ambientales y/o personales pueden dar lugar a restricciones en la actividad. Este caso, lamentablemente tan habitual para tantos seres humanos, puede presentarse en alguien con alteraciones estructurales o funcionales (deficiencia), con lo quedará constituida una discapacidad.

Dispotencia, dishabilidad, discapacidad

Tomando como eje el desarrollo, he definido los conceptos de dispotencia, dishabilidad y discapacidad [Wernicke 2004b].

Cuando el individuo llega al mundo (concepción) trae consigo una multitud de potencialidades, a desarrollar con la ayuda de los paquetes estimulares con que el ambiente lo enfrenta. En la dimensión biológica dichas potencialidades se reflejan en la carga genética, la oferta básica que trae el individuo con su concepción. Es una matriz básica a desarrollar, una propuesta (limitada) que incluye desarrollos preferenciales. Por ejemplo, el ser humano no trae alas y por tanto no habrá estimulación alguna que lo haga volar; un individuo trae la potencialidad de desarrollarse como diestro o zurdo manual, pero preferentemente como zurdo; no obstante, en caso de no existir los estímulos ambientales pertinentes, se desarrollará como diestro; un individuo trae la potencialidad de desarrollarse como muy temeroso, pero en ausencia de estímulos ambientales atemorizantes será sólo un poco temeroso.

CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DE FUNCIONAMIENTO, DISCAPACIDAD Y SALUD (CIF)	
	DISCAPACIDAD
I: FUNCIONAMIENTO / DISCAPACIDAD	
a. Cuerpo: Estructuras, Funciones	Deficiencias
b. Actividad / Participación	Limitaciones / Restricciones
II: FACTORES CONTEXTUALES	
c. Ambientales	Barreras
d. Personales	

Cuadro 4

En ciertas muy raras ocasiones, en determinados individuos dichas potencialidades no aparecen o no aparecen sanas. Hablamos entonces de dispotencialidad. El sujeto dispotente no podrá hacer uso de los estímulos ambientales, por mejores que estos sean. Puede tratarse por ejemplo de una modificación genética o cromosómica, de una disgenesia o agenesis, etc. Así, una modificación química de base

puede impedir al sujeto la incorporación de estímulos que desarrollen su cognición, una modificación poligénica puede hacer que el individuo tenga dificultades en el desarrollo de una zona compleja de su cuerpo biológico pese a una excelente estimulación ambiental (en este caso prepartal).

La personalidad puede considerarse un sistema funcional global, abarcativo de toda la vida del individuo [Wernicke 1991b, 2004c]. Dicha personalidad es un sistema compuesto por subsistemas (por ejemplo la percepción) y es a su vez parte de sistemas más abarcativos (por ejemplo la familia). Un sistema de funcionamiento es producto del terreno con que el sujeto viene al mundo, es decir sus potencialidades a desarrollar, en su imbricación continua con los paquetes estimulares ambientales. "La personalidad se construye resignificando lo que el mundo proporciona" [Riart 2007]. Todos los exámenes no médicos investigan sistemas funcionales, por lo que son incapaces de detectar si finalmente la patología hallada tiene su origen en el terreno o en el ambiente.

El desarrollo actual del sujeto es consecuencia de ese terreno expuesto a ese ambiente, de modo que a medida que el tiempo pasa el sujeto es cada vez más un resultado del contexto [Wernicke 1984/5].

Al inicio de la vida (desde el momento mismo de la concepción) los intercambios con el medio van conformando los sistemas funcionales; estos se construyen lentamente, y aproximadamente desde los 2 años y medio de vida extrauterina terminan de imbricarse entre sí en un todo único, en un proceso que lleva hasta alrededor de los 5 años; se dice que la personalidad ha quedado integrada. De todas las posibles, es ésta la personalidad que finalmente se conformó. En esta etapa, los paquetes estimulares habilitan funcionamientos, el sujeto adquiere habilidades, por ejemplo correr o hablar. Es hábil, está habilitado para.

Si en esta primera fase de la vida los estímulos contextuales no llegan, lo hacen tardíamente o en forma alterada en cuanto a momento y/o intensidad o directamente no alcanzan al sujeto, se instala una dishabilidad: no corre / habla, o lo hace mal. La etapa sensoriomotora - preoperatoria, preescolar, es de conformación de sistemas funcionales.

Más adelante, con sistemas funcionales en su mayoría ya formados, el sujeto debe sin embargo enriquecerlos con estímulos apropiados; así se hace capaz, está capacitado para. No sólo tiene la habilidad de correr, es capaz de hacerlo; si perdiese esta capacidad le sería más fácil recuperarla volviendo a estimular una habilidad ya instalada. La capacitación es un enriquecimiento, una ejercitación de habilidades ya existentes. Se inicia con la operatoriedad, la escolaridad.

Por razones específicamente ambientales, entonces, el sujeto puede quedar dishábil o discapaz. Es más severo presentar una dishabilidad, adquirida en edades tempranas, que una discapacidad, en este sentido restringido del término, de adquisición más posterior.

Así, vemos que el amplio concepto de discapacidad encierra tres tipos de individuos diferentes:

- Dispotentes
- Dishábiles
- Discapaces.

Y dejamos en claro

- La abrumadora importancia del entorno cultural en la conformación de la personalidad del sujeto a cada instante
- La mayor severidad de los trastornos provenientes de anomalías del terreno con que el individuo llega a la vida.

El Cuadro 5 brinda un resumen acerca de la conformación de sistemas funcionales según diferentes ópticas.

CONFORMACIÓN DE LOS SISTEMAS FUNCIONALES				
TERRENO	CULTURA			
	DESARROLLO		ENTRENAMIENTO	
	"Estimulación"		Ejercitación	
Genotipo	—————>	Sistema funcional	—————>	Fenotipo
Potencialidad	—————>	Habilidad	—————>	Capacidad
Necesidad primordial	—————>	Satisfacción	—————>	Conducta armónica

Cuadro 5

Rehabilitación con base en la comunidad

Señala Helander [Helander 1999] que "una comunidad consiste en personas que viven juntas en alguna forma de organización y cohesión sociales. Sus miembros comparten en diversos grados características políticas, económicas, sociales y culturales, así como intereses y aspiraciones, incluyendo la salud. Las comunidades varían ampliamente en cuanto a su tamaño y perfil socioeconómico, variando de racimos de hogares aislados a poblados más organizados, pueblos y ciudades".

Define asimismo la rehabilitación: "Incluye todas las medidas dirigidas a reducir el impacto de la discapacidad en un individuo, permitiéndole lograr independencia, integración social, una mejor calidad de vida y autorrealización".

La Rehabilitación con base en la Comunidad (CBR) es la que se apoya en el compromiso coordinado para la atención de las personas con discapacidades y sus familias en los niveles comunitario, intermedio y nacional. "Aspira a la integración de las intervenciones de todos los sectores pertinentes: educación, salud, legislación, sociedad, vocación, así como a la completa representatividad y participación responsable de las personas con discapacidad, interviniendo en los sistemas sociales en general, con adaptación del ambiente físico y psicológico, a fin de facilitar su inclusión y autorrealización". La CBR, agrega, debe ser mantenida por un nivel de recursos que sea realista y sustentable.

Este enfoque tiende a implicar en el trabajo con los aspectos discapacitados de la persona a quienes la rodean: familia y agentes de educación, salud y acción social; así, puede hablarse también de una educación y de una acción social con base en la comunidad. El sujeto con discapacidad no es "llevado a la institución", sino que resuelve sus dificultades merced a, y con la ayuda de, las personas y las instituciones que lo rodean.

La discapacidad y la definición de la AAMR

En 1992 la Asociación Norteamericana de Retardación Mental (AAMR) publicó una definición de discapacidad mental que modificó el concepto que se tenía hasta entonces [Wernicke 1996]. Se presenta en el Cuadro 6.

Esta definición es novedosa porque presenta la discapacidad mental como una limitación del presente del sujeto: su funcionamiento actual. Así, la discapacidad deja de ser un modo permanente de ser en la vida para transformarse en un suceso a veces muy prolongado, otras de breve duración. Traigo aquí esta definición dado que creo que podría aplicarse a la discapacidad en general: Siempre hay una alteración en el funcionamiento

actual, siempre hay una característica que no permite al individuo cumplir con los criterios de normalidad, y siempre hay una desadaptación (psico)social.

Para dejarlo bien en claro, esta definición insiste: El sujeto se convierte en discapacitado solamente como resultado de la interacción entre, por un lado, las limitaciones en cuanto a una cierta capacidad (aquí por ejemplo limitaciones en la inteligencia, lo que trae aparejadas limitaciones en la adaptación) y, por el otro, las exigencias del medio ambiente. Si hay sólo limitaciones (en este caso un déficit cognitivo), no se trata de una discapacidad; si hay sólo desadaptación (psico)social, tampoco.

DEFINICIÓN DE RETARDO MENTAL DE LA AAMR, 1992

El Retardo Mental se refiere a las **limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual.**

Se caracteriza por:

1. Déficit cognitivo:

Funcionamiento intelectual significativamente por debajo del promedio **más**

2. Limitaciones adaptativas:

en por lo menos dos de las siguientes áreas

- Comunicación
- Cuidado personal
- Vida en el hogar
- Habilidades sociales
- Uso de los recursos de la comunidad
- Autovalimiento
- Salud y seguridad
- Habilidades para el funcionamiento escolar
- Tiempo libre
- Trabajo

con presentación hasta fines de la adolescencia.

Cuadro 6

De lo antedicho la AAMR concluye que lo importante es reducir las exigencias del contexto a fin de acomodarlas a las posibilidades del individuo, es decir, graduar la protección que el medio ambiente debe brindar. Generalizando, las personas con discapacidad pueden ser clasificadas no en base a sus limitaciones sino de acuerdo con la intensidad de los apoyos que la comunidad debe ofrecer:

- Intermitentes
- Limitados
- Extensos
- Persistentes.

De paso, debe quedar bien claro que existe en el mundo un enorme porcentaje de personas con desadaptación psicosocial, sin que por eso sean discapacitadas. Sin embargo, también en relación con ellas deben diseñarse políticas públicas de apoyo (protección) social.

Una clasificación

Un cálculo aproximado indica que un 10% de todas las personas del mundo presenta alguna discapacidad. Eso significa que en un aula con 30 alumnos deberemos esperar que 3 presenten alguna discapacidad, declarada o no. Estadísticas internacionales sitúan a los niños con dificultades de aprendizaje en un 20% del total, esto es, en la misma aula 6 alumnos.

Como hemos visto, definir el término discapacidad no es fácil, por lo que tampoco lo es determinar a cuántas personas tildaremos de tales. Por otra parte, se tiende en general a pensar en un discapacitado cuando esta situación lo afecta de por vida y cuando presenta estigmas (signos visibles) de tal. Sin embargo, también hay discapacitados transitorios (alguien que por accidente tiene una fractura), transitorios repetitivos (un drogadicto), permanentes por accidente (una gran quemadura) o por enfermedad (alguien que requiere diálisis) y pseudodiscapacitados (fingidores, neuróticos), con estigmas (síndrome de Down) o sin ellos (autismo).

A nivel escolar interesa una clasificación, dado que cada discapacidad implica un abordaje terapéutico o una estrategia de apoyos diferentes, con los cuales la escuela deberá interactuar (Cuadro 7).

Un porcentaje enorme de personas presenta desadaptaciones psicosociales, en ocasiones por estimulaciones negativas (Cuadro 8)

incorporadas en edades tan tempranas que su intensidad transforma al sujeto en un discapacitado funcional.

UNA CLASIFICACIÓN DE DISCAPACIDADES CON INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR	
---------------------------------------------------------------------------------	--

- | | |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | NEURALES O QUIZÁS NEURALES <ul style="list-style-type: none">- Daño difuso - Lesión cerebral - Parálisis cerebral - Retardo mental - Epilepsia- Dislexia - Disfasia - Dispraxia |
| <input type="checkbox"/> | POSTURALES <ul style="list-style-type: none">- Anomalía del equilibrio- Disociación propioceptivo- vestibular *- Escisión óculo-motora * |
| <input type="checkbox"/> | PERCEPTUALES <ul style="list-style-type: none">- Disaudibilización- Disvisualización |
| <input type="checkbox"/> | SENSORIALES <ul style="list-style-type: none">- Hipoacusia - sordera- Ambliopía - ceguera |

* [Quirós, J. B. de 1980]

Cuadro 7

**UNA CLASIFICACIÓN DE DESADAPTACIONES PSICOSOCIALES
CON INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR**

- PSÍQUICAS**
 - Reactiva
 - Neurótica - Trastorno de déficit de atención *
 - Psicótica - Trastorno generalizado del desarrollo **
- SOCIALES**
 - Multimoralidad
 - Desamparo
 - Exclusión / expulsión
 - Desnutrición
- (PRE-) ESCOLARES**
 - Deprivación estimuladora
 - Deserción escolar
 - Pedagogía patologizante
 - Errores de enseñanza

* [Wernicke 2001a] - ** [Wernicke 2001b]

Cuadro 8

Los modelos médico y pedagógico de la discapacidad y el concepto de normalización

Las personas con discapacidad presentan en ocasiones enfermedades que hay que tratar médicamente y son consecuencia de la discapacidad, o patologías iniciales que favorecen la instalación de una discapacidad, o enfermedades intercurrentes de tratamiento habitual. En el mejor de los casos, la corrección médica da una mayor base para que luego el sujeto se capacite. El tratamiento médico es facilitante, nunca capacitante [Wernicke 1993b].

En la historia se ha pasado de un modelo médico (inicialmente conocido como defectológico), según el cual la dificultad era considerada propia del sujeto, a un modelo pedagógico (o de desarrollo), en el que para el desarrollo de una discapacidad se tiene en cuenta la interacción con el contexto: La CIF y la definición de la AAMR son ejemplos de esta última manera de ver.

Los modelos de pensamiento y acción son coherentes con la cultura en que surgen. El modelo médico es propio de la cultura positivista - biológica - capitalista y subsiste en el actual modelo economicista de la medicina. Son

demasiados los que aún consideran a la discapacidad como una enfermedad, tratan de resolverla mediante medicaciones y otros abordajes médicos o médico-psiquiátricos, consideran que las personas con discapacidades son gente a la que "le falta algo", "otros" diferentes a los que por su seguridad y su propio bien hay que institucionalizar (Cuadro 9).

MODELOS DE COMPRENSIÓN	
MODELO MÉDICO	MODELO PEDAGÓGICO
Límites estáticos (p.ej., límites de cociente intelectual estrictos)	Límites dinámicos. Diagnóstico orientado hacia la estimulación
"Caso médico"	Necesidades pedagógicas particulares
Oligofrenias, divisibles en debilidad, imbecilidad e idiocia	Dis-capacidades (mentales) que requieren diversos grados de apoyo
Atención en instituciones médico-psiquiátricas para albergue y cuidado	Atención y estimulación en instituciones pedagógicas dirigidas a la independización y la autorresponsabilidad
Concepto subyacente: deficiencia (mental): Les falta algo.	Concepto subyacente: Dis-capacidad (mental): Les es más difícil acceder a algo.

Cuadro 9

Sin embargo, sobran los ejemplos de personas con algunas discapacidades que simultáneamente presentan talentos que más de uno ambicionaría: Físicos en sillas de ruedas, ciegos que cantan, personas alejadas del centro en ciertas campanas de Gauss por no cumplir con determinados criterios de normalidad.

La propia actividad diagnóstica, tanto médica como no médica, ha ido modificando sus objetivos y estrategias desde conceptos defectológicos a otros más actuales y respetuosos de la persona [Mueller y Ulloa 2006] (Cuadro 10).

En 1959 una ley de Dinamarca, la "Ley de Asistencia a Discapacitados Mentales" recogió el concepto de "normalización" introducido por el jurista N. E. Bank-Michelsen. La normalización hace referencia a "permitir al discapacitado mental una vida tan normal como sea posible". En la bibliografía el concepto apareció sin embargo recién diez años más tarde, cuando el sueco B. Nirje, en

1969, estableció ocho criterios prácticos para la normalización de una persona con discapacidad [Wernicke 1993b, Jantzen 2003] (Cuadro 11):

EVOLUCIÓN DE LA ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA	
en el PASADO	en el PRESENTE
tardío	precoz
fines curativos	fines preventivos
generalizador	individualizado
homogeneizante	personalizado
centrado en el defecto	centrado en el ambiente
como fin	como medio para llegar al fin
como momento	como proceso
por especialistas	como proceso interactivo entre los diferentes actores sociales

Cuadro 10

LOS CRITERIOS DE NORMALIZACIÓN
<ol style="list-style-type: none">1. Brindar un ritmo diario normal, propio de la edad2. Separar trabajo, tiempo libre y vida de hogar3. Ofrecer un ritmo anual (vacaciones, viajes, visitas) normal4. Respetar un curso de vida normal: también el discapacitado es niño, adolescente, adulto, geronte5. Respetar sus necesidades, tomarlo en cuenta, considerarlo6. Permitir contactos adecuados entre ambos sexos7. Dar lugar a un estándar económico normal8. Brindar instituciones que cumplan con los mismos parámetros (por ejemplo edilicios) que los destinados a otros seres humanos

Cuadro 11

Casi cuarenta años después, las personas con discapacidad deben soportar muchas veces que se los trate como a seres inferiores, con lo que otras personas les impiden su independencia incluso en hábitos cotidianos, sin que tengan la oportunidad de aprender dichas costumbres a su manera y a su ritmo; se interviene en su tiempo libre, que resulta exageradamente prolongado (con lo que las personas deambulan sin saber qué hacer) o urgido por demasiados tratamientos; en ocasiones no se les permite participar de reuniones o vacaciones familiares; se las trata como a niños no importa cuál sea su edad y se las considera como tales aunque sea ostensible que sus necesidades son otras; la discriminación intrafamiliar y social es moneda corriente: como los niños pequeños y los abuelos, no son consideradas a la hora de opiniones, decisiones o deseos; se las aísla de los contactos sensuales / eróticos / sexuales; se las deja dependientes para siempre en los actos económicos; o se las envía a instituciones menos equipadas o espaciosas. Es obvio que este trato cotidiano hace mella en su dignidad y muchas personas con discapacidad terminan adoptando el rol asignado (minusvalía), con lo que el entorno acaba confirmando que se trata de un inferior.

La teoría de la comunicación [Watzlawick 1976] distingue claramente entre rechazo y descalificación. El rechazo se produce cuando los interlocutores no coinciden, no hay consenso. Sin embargo, sí hay respeto. La descalificación es el intento de no comunicarse degradando al otro a la calidad de no interlocutor. La descalificación es francamente patologizante [Bateson 1980], así como el doble mensaje producido de modo constante por personas de gran valor para el receptor (por ejemplo padres y maestros).

En ámbitos profesionales muchas veces se escucha que el concepto de normalización es anacrónico y ya no debería aplicarse. Considero que esta opinión es falsa y tendenciosa, ya que impulsa a refrendar la discriminación. Lo cierto es que nos cuesta reconocer que muchos de nosotros, aún los profesionales, no cumplimos con estos criterios. Los criterios están bien; es la cultura actual la que no permite su cumplimiento a grandes masas poblacionales. ¿Qué porcentaje de personas hay en cualquier país latinoamericano que no cumplen con estos criterios? ¿Es porque son discapacitados, o se trata de "discapacitados sociales", una forma rebuscada de decir pobres económicos?

La Pedagogía Contextual

Al igual que la política y la economía, la pedagogía es una estructura de pensamiento y acción. En su caso es la construcción teórica y la producción práctica subyacentes a relaciones humanas cuyo objetivo explícito es la transmisión de códigos. En algunos países a la producción práctica se la distingue con el nombre de educación, quedando el concepto de pedagogía

para resaltar los aspectos teóricos. Llamo Pedagogía Contextual a la construcción de una teoría y la producción de una práctica pedagógicas que constantemente tienen en cuenta las condiciones dadas en el educando, el educador y el contexto, así como las interacciones entre ellos [Wernicke 2003a,b; 2006]. La Pedagogía Contextual comprende la enseñanza (es decir, el aporte al educando de los instrumentos y las herramientas de la cultura) y la estimulación del desarrollo (para lo cual los paquetes estimulares habrán de adecuarse al estadio de desarrollo del educando y a sus necesidades primordiales insatisfechas, que el educador conocerá con sumo detalle) (Cuadros 12 y 13).

Para la Pedagogía Contextual es del todo importante no reducir la educación al área cognitiva. Las áreas a tener en cuenta para que se produzca un normal aprendizaje (Cuadro 14) y se prevengan dishabilidades y discapacidades se muestran en el Cuadro 15. Cada una de estas áreas merece una detallada elaboración de los fines pedagógicos, las prácticas educativas y las didácticas.

La constante interacción entre terreno y contexto produce y mantiene en el sujeto un estado fluctuante y sin pausa de renovación de sus sistemas componentes (atómico-moleculares, biológicos, emocionales, cognitivos, espirituales). Es este persistente cambio de estado el que permite al individuo el equilibrio alrededor de su eje de estabilidad, lo que llamamos salud. La Organización Mundial de la Salud define la salud como un "estado de completo bienestar físico, mental y social (= bio-psico-social) y no simplemente la ausencia de enfermedad o endeblez" [OMS 1946].

NECESIDADES PRIMORDIALES -DE IMPRESCINDIBLE SATISFACCIÓN- EN EL SER HUMANO	
I. DE COMPLETAMIENTO (el medio debe aportar específicamente algo)	II. DE DESARROLLO (el medio debe aportar espacio para su satisfacción)
1. Pertenencia 2. Seguridad 3. Afecto 4. Compañía 5. Aceptación 6. Valoración 7. Conocimiento	8. Expresión 9. Autodefensa 10. Autoafirmación 11. Maduración 12. Expansión

Cuadro 12 [Wernicke 1993a]

LA PEDAGOGÍA CONTEXTUAL SIEMPRE TIENE EN CUENTA	
<input type="checkbox"/>	El contexto sociocultural y familiar
<input type="checkbox"/>	La etapa del desarrollo
<input type="checkbox"/>	Las necesidades primordiales
<input type="checkbox"/>	Las modalidades afectivas y cognitivas de interacción
<input type="checkbox"/>	Los aspectos personales ventajosos

Cuadro 13

APRENDIZAJE
<p>En base a</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ la <i>estimulación</i> ambiental de ➤ <i>potencialidades</i> propias, <p>adquisición de</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>habilidades</i> y ➤ <i>capacidades</i> <p>que conduce a la <i>salud</i> y la mantiene,</p> <p>(y que no puede explicarse por</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ el paso del tiempo o ➤ estados transitorios: fatiga, drogas)

Cuadro 14

PEDAGOGÍA CONTEXTUAL: ÁREAS DE LA EDUCACIÓN		
<p>MORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - PRINCIPIOS - VALORES - ACTITUDES 	<p>EMOCIONAL</p>	<p>COGNITIVA</p>
<p>CORPORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - ACTIVIDAD - NUTRICIÓN 	<p>ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - MÚSICA - PLÁSTICA - GRÁFICA 	<p>ECOLÓGICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - LOCAL - PLANETARIA
<p>ESPIRITUAL</p>		

Cuadro 15

Si la educación consiste en la generación de una relación humana para transmitir códigos desde el ambiente, es el contexto -de modo consciente o no- el que constantemente va modelando la personalidad por integrar o ya integrada del individuo por medio de la relación establecida y los códigos transmitidos.

Para la Pedagogía Contextual, el fin último de la teoría y la práctica pedagógicas debe ser por consiguiente la producción y el mantenimiento de la salud (y una terapia contextual tendría por finalidad la recuperación del equilibrio perdido) (Cuadro 14). Esto convierte al docente en un agente de salud.

III. DE LA SEGREGACIÓN A LA INCLUSIÓN

Discriminación

La palabra discriminación proviene del término crimen. Hacia el año 1200 el crimen era la acusación; de ahí provienen incriminar y reprimir; en tanto incriminar sigue siendo la acusación, reprimir es otorgar un juicio de valor negativo.

Actualmente el concepto de discriminación se usa en ocasiones sólo como una separación en conjuntos, generalmente cuando se trata de objetos, por particularidades comunes a unos y a otros. En otras oportunidades, en cambio, y sobre todo en asuntos humanos, la palabra discriminación se refiere a una separación excluyente, por lo común construyendo una jerarquía en la que el excluido es considerado inferior, a lo que sigue una práctica social en que se da por sentada esta inferioridad -descalificación de una persona, un grupo, una cultura- por los motivos que fueren: raciales, políticos, religiosos, lingüísticos, corporales, etarios, sexuales...

A veces se usa la discriminación en sentido positivo, como protección a un individuo, grupo o cultura que de otro modo seguiría siendo discriminado negativamente: Discriminamos a los pobres para ofrecerles protección social.

Y en ocasiones se discrimina como un supuesto acto de bondad: se tacha al otro de pobrecito, poco hábil, incapaz, alguien por quien hay que tener lástima (enfermito, angelito) y ayudarlo a ultranza, más allá de lo que requiere. Es la discriminación sobreprotectora, que protege por demás para ocultar la real subprotección, de parte de los que "por tu propio bien" encierran y no permiten la (auto)satisfacción de las necesidades primordiales, con lo cual un individuo que (a veces) presenta una dificultad inicial es transformado en discapacitado en nombre de la dedicación y el amor.

Cuando esta diferenciación es jerárquica, inevitablemente hará sufrir al inferiorizado. El circuito que se instala es el de observación de una desigualdad, discriminación basada en dicha desigualdad y como consecuencia, transformación de lo diferente en inferior, de modo de protegerse el discriminador en su psiquismo: Si somos desiguales, entonces yo soy mejor. Con este circuito, el discriminador se arroga el derecho de ejercer el poder y de apropiarse de algo del inferiorizado: su cuerpo, el uso de su cuerpo, sus decisiones, sus responsabilidades, sus pertenencias, su tiempo, sus roles sociales. Así puede ocurrir en una familia, la economía, la política, la religión, la ciencia o la escuela. De este modo la discriminación conduce a la dominación, que pasa a ser habitual y consentida por el grupo mayoritario (el más poderoso) y por lo tanto se convierte en un proceso invisibilizado (denegado). Este proceso no consciente ya no puede asignarse a la cultura imperante: Lo producido se asigna a la naturaleza. De esta forma, la violencia ejercida queda

sin registro y no se la considera violencia sino una relación natural: así son las cosas [Giberti y Fernández 1989]. La autoridad se transforma en autoritarismo.

Fácil es ver que no se trata sólo de discapacidad. El maltrato es parte de la patología cultural en muchos grupos sociales. Lo sufren los niños, las mujeres, los gerontes, los débiles, los pobres; los judíos, los negros, los musulmanes, los indígenas; los alumnos y sus padres a manos de la escuela, los docentes a manos de sus superiores, la población a manos de los políticos.

Aquí cabe una aclaración. No he utilizado, para referirme a las personas con discapacidades, el término "necesidades educativas especiales". Lo considero discriminatorio; en verdad, todos tenemos necesidades que nos particularizan como individuos. Todos compartimos las necesidades primordiales, pero las necesidades secundarias de cada uno son particulares de cada cual. Sucede que si reconocemos que todos tenemos necesidades educativas particulares deberemos reconocer de inmediato que la relación maestro-alumno no puede centrarse en el maestro, sino en las particularidades de cada educando. Y con eso debería cambiar la escuela real de todos los días, ésa donde se enseña para todos por igual; cambiarían la pedagogía, la educación y las didácticas.

La discapacidad / desadaptación podría definirse como una mayor dificultad para la participación en la vida comunitaria por mayor discrepancia entre las particularidades del individuo y de la cultura circundante o, dicho de otra forma, entre las posibilidades del sujeto y las expectativas de la cultura (que es la que evalúa el rendimiento). Será discapacidad cuando en el lenguaje de la OMS esa situación final tenga por inicio una "deficiencia"; sin embargo, se trata de una situación elusiva, toda vez que la deficiencia puede serlo de factores psicológicos, muchas veces improbables y otras tantas utilizados como denigración y no como diagnóstico; y será desadaptación (en lo psíquico y en lo social: psicosocial) en los demás casos, en que dicha mayor discrepancia entre las particularidades del sujeto y las expectativas del medio sólo pueden referirse a lo que el medio ha hecho con el sujeto en el pasado: su estimulación / educación, desde la concepción hasta el presente, incluidos los malos tratos conscientes y no conscientes.

Segregación, beneficencia, justicia social

Desde siempre, respecto de las personas con discapacidades la discriminación se manifestó en la segregación: la expulsión lisa y llana del seno social. Ha tenido matices: Desde arrojar al recién nacido montaña abajo en la antigua Esparta hasta el encierro en alguna habitación alejada de la casa, aún en nuestros días. Desde el ostracismo hasta la marginación, la expulsión fría o tibia siempre se transformó en exclusión del desigual -y por consiguiente

inferior. Las lógicas han variado, desde es un enviado del demonio (hay que matarlo) hasta es un enviado del cielo (hay que cuidarlo en un ambiente "protector"), desde no merece vivir con nosotros hasta sí merece, pero como enfermo que es. Los excluidos siguen entre nosotros, tanto en la sociedad en general como en la institución social-cultural escuela.

Hasta mediados del siglo XIX la manera en que la cultura occidental pudo aproximarse al tema de la discapacidad se resolvió mediante una actitud de caridad o beneficencia. Si bien la segregación persistía y estaba clara la línea divisoria entre "ellos" y "nosotros", se instaló un principio compasivo, el cual mantenía alejados a los diferentes, en tanto se tenía la sensación de que se hacía algo por ellos; eran necesitados -incluso económicamente-, y se trataba de satisfacer sus necesidades más acuciantes, las necesidades sociales que hoy llamaríamos "necesidades básicas insatisfechas" (NBI) en sentido social: alimento, techo, calor. Dentro del grupo de los necesitados se incluía a los deficientes, enfermos o huérfanos, sin gran distinción.

Más adelante el modelo benefactor fue reemplazado por el de la justicia social, una intervención dirigida a equilibrar la distribución de los bienes; se intentó reconocer derechos, salvar de la explotación, mejorar la calidad de vida y el acceso a las oportunidades. Era la época de la segunda mitad del siglo XIX, influenciada por la nueva ideología, el marxismo, y las nuevas realidades de las grandes masas, que aprendían a protegerse de la voracidad de los más ricos. La justicia social consiste en el respeto por el que tiene menos o es menos, y permite la lucha del que tiene menos o es menos por ser respetado. Aparecen los profesionales y con ellos, la asistencia social. Se habla de explotados y marginados. Se desarrolla más que nunca el concepto de "escuela especial", como escuela simultáneamente segregatoria y especializada en los segregados. Las personas con discapacidad son clasificadas y estudiadas mediante el modelo médico biologista, y la escolaridad "especial" sigue esa tendencia, con lo que surgen escuelas para diferentes capacidades. En el pensamiento positivista, las discapacidades múltiples son sólo la suma de varias en un desgraciado con mala suerte.

Integración, inclusión

Con el advenimiento durante la primera mitad del siglo XX de las nuevas ideas de relatividad y sistema, la respuesta hipermoderna no se hizo esperar: una guerra total, y enseguida otra más. La Liga de las Naciones dio lugar a las Naciones Unidas, los países del orbe intentaron consensuar. Nacían la integración de diversos puntos de vista y la defensa de los derechos del ser humano. La Ley Fundamental de Alemania Federal, renacida en 1949, se inicia manifestando que la dignidad del ser humano es inviolable.

Surge el concepto de integración: todos somos humanos, y la diferencia entre seres humanos es normal. Todos debemos tener acceso a los bienes, sin distinción de credos, razas, religiones, situaciones económicas.

Movimientos de derechos humanos en todo el mundo subrayan que las personas -y los pueblos- deben integrarse. En unos países más fácilmente que en otros, la integración llega al espacio público (en los Estados Unidos de Norteamérica los negros pueden viajar en bus en un pie de igualdad con los blancos), en Sudáfrica se acaba el apartheid, en Argentina no es necesario ser católico para ser presidente de la nación. El aluvión de los medios masivos de comunicación ayuda a formar opinión. La escuela se dispone a integrar a los "especiales", que quedan rotulados como gente con "necesidades especiales"; si tienen capacidades, entonces son "capacidades diferentes". El siglo XX finaliza integrando a las personas entre sí, el concepto de diversidad queda instalado.

Las palabras integración e inclusión, hacia fines de siglo, se usan indistintamente. Sólo recientemente se da otro paso: La inclusión es más que integración. Incluir es considerar al otro un sujeto de pleno derecho, igual que nosotros, igual que yo. Tiene de especial tanto como yo: el otro con sus aspectos especiales, yo con los míos.

El avance conceptual es inmenso, avasalla la hipermodernidad; considera al otro como un todo a respetar, con aspectos no sólo biológicos o emocionales o cognitivos, sino todo eso a la vez. La hipermodernidad, ahora, puede ingresar a la posmodernidad; el pensamiento lineal se hace sistémico, el pensamiento sistémico se hace holístico. La inclusión se ofrece como primera condición de la visión mundicéntrica realmente correspondiente a la globalización técnica.

Sin embargo, en el mundo cotidiano no es aún tan así: Se conoce el concepto, pero hay enormes resistencias para su aplicación; las capas burocráticas intermedias luchan contra todo cambio, también contra éste.

En muchos países la integración sólo se conoció por decreto. La escuela no fue preparada -en lo edilicio, pedagógico, educativo, didáctico, familiar, moral-, pese a que el concepto merecía ser elaborado por parte de medios, los políticos, las familias, los directivos y docentes de universidades y escuelas...

En muchos países aún no se ha instalado la práctica de la integración. Y ya aparece la idea superadora: la inclusión, a su vez un paso que reclama políticas públicas concretas en todos los niveles señalados.

A incluir se aprende. El modelo de la educación inclusiva se enseña. La cultura inclusiva propone una educación inclusiva, sabedora de que una escuela inclusiva significa un adulto incluido.

Las diferencias entre integración e inclusión se presentan en el Cuadro 16.

Vista con ojos inclusivos, la integración es un buenismo: los diferentes grupos siguen siendo diferentes, pero se les permite compartir. Los dueños de la institución (nosotros) aceptamos la participación de las personas diferentes (por ejemplo, con discapacidad: ellos). Así sucede también en las profesiones de educación, salud y acción social: La integración es una cooperación entre campos; el sujeto sigue siendo diagnosticado fragmentariamente, y aparecen buenos intentos en forma de nombres de nuevas disciplinas: neuropsicología, psicopedagogía, neuropsicoendocrinoinmunología.

DIFERENCIAS ENTRE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN	
Integración	Inclusión
Presencia simultánea de personas con y sin discapacidades	Presencia simultánea de personas
Inserción parcial y condicionada	Inserción total e incondicional
Inserción previamente preparada	Inserción sin preparación previa
Concesiones al sistema	Modificaciones del sistema
Adaptación de la persona	Adaptación del sistema
Incorporación de excluidos aptos	Incorporación de excluidos
Homogeneización	Valoración de la individualidad
Accesibilidad: mejoramiento de las estructuras que atienden a personas con discapacidad aptas	Universalidad: mejoramiento de las estructuras que atienden a todos
Personas especiales, normales, excepcionales	Todos somos diferentes

Cuadro 16

En cambio, el holismo considera al sujeto observado como un todo, y además un todo siempre cambiante, dinámico; es esta observación global la que permite fragmentar para educar y curar; el holismo usa el análisis, pero sólo en el contexto de una determinada síntesis previa [Wernicke 1992].

De ahí que la integración (de personas no incluidas en la campana de Gauss dentro de los límites culturalmente determinados) sea de personas de

cada uno de ambos grupos, en tanto la inclusión es simplemente la participación entre personas, sin juicio a priori.

En la integración la inserción (entre nosotros) tendrá lugar si se cumplen ciertas condiciones (criterios diagnósticos); en la inclusión hay inserción, ¿qué otra cosa podría haber entre humanos que se respetan? La inserción integracionista se prepara previamente (se prepara el entorno, se prepara al sujeto), en la inclusión la puerta está abierta sin condiciones.

En la integración la persona diferente solicita al "buen" sistema que la dejen participar; en la inclusión, en todo caso exigirá al sistema su natural participación. Porque no es ya la persona la que debe adaptarse para pertenecer a la cultura (al club selecto), sino que es el sistema cultural el que debe cambiar, dinamizarse, para incluir a otro que llega con características nuevas.

La inclusión no excluye, por lo tanto no determina qué excluidos ingresan; no se adapta a excluidos "aptos", sino a todas las personas, que por el solo hecho de existir tienen derecho (derecho humano) a pertenecer. Todos tenemos una necesidad primordial de aceptación. Y la aceptación del otro es una aceptación no condicionada [Wernicke 1991b].

La integración intenta, una vez más, establecer un factor común. En la escuela, esa homogeneización de los educandos lleva a educar para un grupo; los que no pueden seguir nuestra didáctica, fracasarán; con este concepto pedagógico, con esta práctica educativa y estas didácticas, quedan fuera los pobres, los poco inteligentes, los que presenten dificultades corporales (motricidad fina o gruesa, parálisis cerebral, obesidad), los que manejen otras inteligencias, los muy talentosos (y quizás hasta las mujeres, los judíos, los negros).

La pedagogía inclusiva es universalista, aceptadora de las diversidades / individualidades. La Pedagogía Contextual es holística y por consiguiente inclusiva; sus diferencias con el paradigma pedagógico fragmentario son claras [Wernicke 2003a].

Las estructuras (del espacio físico, de las normas sociales) se hacen universalmente accesibles para todos los seres humanos. En una cultura inclusiva la normalización es obvia, porque es obvia la buena distribución de las riquezas (económicas y no económicas).

En la integración, la buena voluntad clasifica: personas normales y otras que son especiales o hasta excepcionales. La inclusión acepta sin límites ni rotulaciones la diversidad.

Al decir de Albrecht y col. [Albrecht y col. 2006], debe entenderse por inclusión un estado dinámico (trasnormal) en el cual no existe ya un límite más allá del cual podría establecerse una segregación; y dicha inclusión sólo puede

producirse a través de la integración. Así, la integración es solamente un proceso, cuyo resultado final debería ser la inclusión.

Si releemos, de inmediato nos enfrentaremos con nuestra manera habitual de pensar. Puesto que nos han enseñado a ser clasificadorios, clasificamos que somos todos iguales, lo cual dista de ser cierto. Inclusión significa que somos todos respetables en nuestra diversidad. No se trata de igualdad, sino de equidad.

Está claro que no somos iguales. Cada uno de nosotros requerirá del medio ambiente diferentes apoyos. Lo que el concepto de inclusión no admite es que algunos necesitan apoyos y otros (los sanos, normales, nosotros) no. Y las clasificaciones seguirán siendo enormemente útiles, porque fragmentar y agrupar es perceptualmente necesario al ser humano para aprender, educar y tratar. Pero la inclusión es holística, y por tanto consiste en observar al ser humano global con diferentes lupas dimensionales (lo físico-molecular, lo biológico, lo emocional, lo cognitivo, lo espiritual) a sabiendas de que el ser humano mismo es unidimensional (transdimensional: supera las dimensiones) para sólo después utilizar esta fragmentación observacional para ese todo: ese análisis para esa síntesis. En una observación transdimensional, todo fenómeno humano puede ser diagnosticado desde diferentes puntos de mira. Se reduce así la posibilidad de colgar a otro el diagnóstico de patológico: Lo que es patológico desde el punto de vista biológico puede no serlo cuando observamos con la lupa emocional, por ejemplo.

Es útil tener en cuenta que diferentes humanos requerimos apoyos diferentes a los que necesitan otros, y que requerimos diferentes apoyos en diferentes momentos de nuestras vidas y para hacer frente a los entornos culturales que nos rodean. Podemos graficarlo modificando un cuadro de Verdugo y col. [Verdugo 1998] (Cuadro 17).

En cada situación en particular se trata de una ecuación: la vulnerabilidad de un sujeto dependerá de la virulencia del ambiente y de su propia resistencia. Nuestro papel tanto educativo como terapéutico consiste en que la persona sea menos vulnerable, lo que significa simultáneamente reducir la virulencia ambiental (bio-psico-social) y ayudar a incrementar las defensas (bio-psico-sociales) del individuo. Esta ecuación puede aplicarse tanto si se trata de un discapacitado como de un individuo con dificultades de aprendizaje como de otro excluido socialmente (por ejemplo en situación de pobreza).

El mantenimiento de la vulnerabilidad en el tiempo agrava la situación y la expande a otras áreas. Un discapacitado tenderá a presentar dificultades de aprendizaje y a ser pobre, un pobre tenderá a discapacitarse y a presentar dificultades de aprendizaje, alguien con dificultades de aprendizaje tenderá a ser pobre y a discapacitarse.

CÓMO INCLUIR EN LA ESCUELA		
← sólo si es necesario	↑ siempre que sea posible	inclusión plena
		inclusión con apoyos
		inclusión con apoyos de especialistas itinerantes
		inclusión con apoyos de recursos especializados
		inclusión con tiempo parcial en aula especializada
		aula especializada en escuela inclusiva
		escuela especializada
		internación

Cuadro 17 (modificado de Verdugo y col. 1998)

En el caso individual, una persona con cierta discapacidad podrá en ocasiones incluirse plenamente en un grupo escolar, pero en otras circunstancias requerirá además determinados apoyos, propios de esa situación. Un alumno con dificultades de comprensión del lenguaje, trastornos motores severos o un retardo mental profundo, es obvio, deberá recibir apoyos (en la institución educativa, pero también fuera de ella) que insumirán esfuerzos, tiempo y dinero por parte de la familia y la comunidad. Esto no quita que sea incluido: es un ser humano y por tanto es parte de nuestra comunidad.

He ahí lo difícil: conceptualizar al otro diferente como perteneciente a nuestro mismo grupo, simplemente porque es humano, sin condiciones. El otro puede ser considerado diferente por discapacitado, por desadaptado social o sólo porque su ropa no es de la marca que prefiere mi grupo.

En el caso de una discapacidad, en ocasiones deberemos profundizar los apoyos ofreciendo, además de la escolarización habitual que se le brinda a cualquiera, ayuda profesional o a veces incluso escolarizaciones especializadas (que no es lo mismo que "especiales") y hasta internaciones que cumplan los criterios de normalización.

Con la inclusión en mente, sin embargo, la cantidad real de quienes requerirán en última instancia ayudas especializadas se reducirá notoriamente. En un ambiente educacional excluyente, al no estar preparado el profesional de

la educación para tomar a su cargo a personas con diferencias inusuales, son derivados a escuelas especiales niños con inquietud, problemas leves del habla, problemas de conducta o epilépticos, y hasta aquellos que no aprenden con las didácticas convencionales, como si presentasen un "trastorno de aprendizaje".

En el individuo, las emociones consecuenciales a la exclusión son devastadoras. En ocasiones la integración es apenas una exclusión disfrazada de buenismo, en que el sujeto está pero no participa, y las emociones son igualmente apabullantes.

Que estas emociones horadan la autoestima (y su manifestación, la dignidad) y las ganas de vivir ha quedado demostrado en las últimas décadas en el ejemplo del síndrome de Down. Por tener estas particularidades, estas personas eran excluidas de la cultura circundante, con el resultado de que morían más jóvenes. Al no considerar este resultado como proveniente del maltrato cultural, sólo quedaba una explicación: que se trataba de una característica del síndrome. La progresiva inserción social de las personas con estas características en común, sin embargo, fue de la mano con el aumento de su expectativa de vida.

La diversidad humana, por otra parte, es tal en la superficie, en su actividad. A medida que nos dedicamos a ver más profundamente dentro del otro (desde la superficie a la profundidad), nos encontramos con cogniciones, emociones y, finalmente, necesidades primordiales. En la profundidad somos cada vez más parecidos. Somos todos por igual los que requerimos satisfacción a nuestras necesidades: Para fluctuar cercanamente a nuestro eje de estabilidad [Wernicke 2004c] todos debemos sentirnos pertenecientes, seguros, amados, acompañados, aceptados, valorados, informados; todos debemos sentir que podemos expresarnos, defendernos por nosotros mismos, afirmarnos por nosotros mismos, madurando, expandiéndonos.

En lo concreto, la escolaridad segregada nunca ha probado ser superior a la inclusiva en escuelas comunes. Una lista de desventajas de la concurrencia a escuelas "especiales" puede verse en el Cuadro 18.

El Centre for Studies on Inclusive Education de Gran Bretaña propone por otra parte diez razones en favor de la inclusión (Cuadro 19) [CSIE 2008].

DESVENTAJAS DE LA ESCOLARIZACIÓN SEGREGADA

- Experiencias sociales, habilidades y resultados más pobres
- Menos contenidos curriculares
- Menos exámenes evaluatorios
- Menos oportunidad de obtener títulos habilitantes
- Mayor ausentismo
- Menos aspiraciones por parte del educando
- Menos expectativas por parte del docente
- Dificultades para la reinserción (si acaso) en la escuela común
- Depresión, reducción de la autoestima, alienación, aislamiento, menos amigos, relaciones interpersonales más restringidas, estilo de vida más limitado
- Falta de autonomía y menores oportunidades de elección
- Reducción de la creatividad que debería presentar la escuela común en sus respuestas a la diversidad
- Discriminación, estigmatización, devaluación, menosprecio, abuso
- Poca preparación para la vida adulta
- Mayores probabilidades de pobreza en la adultez
- Mayor costo económico comunitario y familiar

Cuadro 18 (modificado de CSIE 2008).

DIEZ RAZONES EN FAVOR DE LA INCLUSIÓN

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO DERECHO HUMANO:

1. Todos los niños tiene el derecho de aprender juntos
2. Los niños no deben ser devaluados o segregados debido a su discapacidad o dificultad de aprendizaje
3. Los adultos con discapacidad, al describirse a sí mismos como sobrevivientes de la escuela especial, demandan dar fin a la segregación
4. No existen razones legítimas para separar a los niños a la hora de su educación. Los niños deben permanecer juntos - con ventajas y desventajas para cada uno. No necesitan ser protegidos unos de otros.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO UNA BUENA EDUCACIÓN:

5. Las investigaciones muestran que los niños tienen mejor rendimiento escolar y social en entornos inclusivos.
6. No hay aprendizaje ni atención brindados en una escuela segregada que no puedan tener lugar en una escuela ordinaria.
7. Dados el compromiso y el apoyo, la educación inclusiva constituye un uso más eficiente de los recursos educacionales.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA TIENE SENTIDO SOCIAL:

8. La segregación enseña a los niños a ser temerosos, ignorantes y prejuiciosos.
9. Todos los niños requieren una educación que les ayude a desarrollar relaciones y los prepare para la vida ordinaria.
10. Solamente la inclusión puede reducir el temor y producir amistad, respeto y comprensión.

Cuadro 19 [CSIE 2008]

IV. LOS PRINCIPIOS SUBYACENTES

La palabra **democracia** no parece ser utilizada en lo cotidiano preponderantemente para lo que es su definición según el diccionario. Antes bien, el consenso popular le da un significado que recuerda a los ideales revolucionarios franceses: libertad, igualdad, fraternidad, que traducidos a términos más actuales podrían denominarse libre elección dentro de las normas, equidad, solidaridad.

“Es democrático” parece utilizarse muchas veces como “es justo”. Justicia es, dice ahora sí el diccionario, la “inclinación a dar y reconocer a cada uno lo que le corresponde, lo que debe hacerse según el derecho o la razón” [Clave 2000]. Por extensión, así es como se vive (se debería vivir) en una democracia. Y equidad es “justicia e imparcialidad para tratar a las personas o dar a cada una lo que merece” [Clave 2000]. Se trata de una justicia natural, de conciencia, que va más allá de las imposiciones legales [Real Academia Española 2001].

Tanto los regímenes capitalistas / de mercado como los comunistas / estatistas se definen como democráticos. Parecería entonces que no se entiende por democracia simplemente la posibilidad de votar, la independencia de los tres poderes o el interjuego de partidos políticos. La democracia parece ser más bien un estado de respeto de cada persona por parte de las demás y de la sociedad / cultura en general, de la comunidad y el estado.

Ahora bien, ¿qué merece una persona con una discapacidad? ¿Qué merece alguien con otra estatura, otro peso, menos cognición, una motricidad alterada, menos visión o audición? ¿Merece la exclusión?

En nuestro sistema político-social actual habría que ampliar la pregunta: ¿Qué merece una persona que ha sido diagnosticada como diferente? ¿Qué merece alguien con otra piel, otro nivel económico, otra religión, otras ideas, otro idioma y otras tradiciones culturales, otras edades, otro sexo / género?

La **universalidad**, como ya hemos visto, es la condición que optimiza las estructuras que atienden a todas las personas, sin establecer diferencia alguna en cuanto a sus capacidades. Se trata, en verdad, de aceptar a todo ser humano sin otra condición más que la de ser humano. La universalidad es un principio fundamental, un valor que va más allá que los valores impuestos por cada cultura, un principio intrínseco del concepto de vida en comunidad.

En la vida cotidiana concreta, universalidad se refiere al acceso de todas las personas a los recursos comunitarios con igualdad de oportunidades. Así por ejemplo, todos tienen derecho a prestaciones básicas en educación, salud y acción social. Todos tienen derecho a ver cumplidas sus necesidades básicas en el sentido social del término. Todas las personas tienen derecho al acceso a la alegría, la distribución de los bienes, el disfrute. Las personas con discapacidades, también.

Por otra parte, la universalidad va implícita en la enunciación de las necesidades primordiales, que pueden expresarse como valores. Necesidades primordiales específicamente relacionadas son las de pertenencia, compañía, aceptación, valoración y todas las de desarrollo, que se expresan en los valores inclusión, solidaridad, diversidad, reconocimiento, etc. (Cuadro 20).

NECESIDADES PRIMORDIALES Y VALORES	
NECESIDAD A SATISFACER	VALOR A RESPETAR
I. DE COMPLETAMIENTO	
1. Pertenencia	Inclusión
2. Seguridad	Seguridad
3. Afecto	Demostratividad
4. Compañía	Solidaridad
5. Aceptación	Diversidad
6. Valoración	Reconocimiento
7. Conocimiento	Información
II. DE DESARROLLO	
8. Expresión	Participación
9. Autodefensa	Derechos
10. Autoafirmación	Creatividad
11. Maduración	Ritmos
12. Expansión	Desarrollo

Cuadro 20

Otro principio subyacente a la idea de inclusión es el de la **diversidad**. No es que no existan personas especiales: Todos lo somos. Alcanza con mirar en nuestro derredor para observar la diversidad. Hay diversidad entre todas las manifestaciones de la vida, y así también entre los humanos. Uno de los grandes beneficios de la globalización ha sido empujarse las distancias en el mundo. Viajando o a través de las pantallas puedo ver a personas tan diferentes de lo habitual en nuestro medio: hablan y visten diferente, cantan otras cosas, creen en otros dioses, tienen sistemas políticos, económicos, de salud y de educación distintos, consideran a las discapacidades según otras ópticas. Se hace imposible sostener ideas fijas basadas en supuestos indiscutibles. Los dogmas no resisten: todo en la vida puede explicarse según otras lógicas, otros pensamientos. Sólo nos parecemos en lo más profundo,

reaccionamos con los mismos sentimientos a las (in)satisfacciones de las mismas necesidades primordiales.

Es un principio subyacente básico, entonces, la **participación**. Si el mundo es compartible por todos, y todos merecemos satisfacción y es normal que seamos diversos, tenemos derecho a participar de la fiesta de la vida. Cada uno según sus posibilidades, sin ser dejado de lado en alguna periferia. Todos podemos participar en la vida social, en las demostraciones de afecto, en las ideas, en los hechos de la familia y la comunidad. A todos nos cabe la normalización. Al participar satisfacemos nuestra necesidad primordial de expresarnos.

Todos tenemos derecho a la **autonomía**. A regirnos por nosotros mismos, a no depender. La vida es un aprendizaje que va de la dependencia a la independencia a la interdependencia. La autonomía total sería aislamiento, la dependencia total, ahogamiento. Autonomía es la posibilidad de hacer por uno mismo lo que uno sí puede hacer, en los niveles tanto corporal como mental como social. Si la salud es un equilibrio bio-psico-social, la autonomía es un componente imprescindible de la salud. Toda pedagogía debería tender a educar personas autónomas. La pedagoga María Montessori captó la actividad autónoma como central para la autoestima: El pedido del educando es "ayúdame a hacerlo por mí mismo". En la Pedagogía Contextual se diría: "ayúdame a hacerlo por mí mismo para que podamos hacerlo juntos", subrayando el tránsito normal del desarrollo hacia la interdependencia. Montessori consideraba que "cualquier ayuda innecesaria es un obstáculo para el desarrollo" [Montessori 1985, 1986]. Las necesidades primordiales de autodefensa, autoafirmación, maduración y expansión corresponden a los valores derechos (legales, sociales, morales), creatividad, ritmos, desarrollo, condiciones esenciales de la autonomía.

Desde comienzos de la vida (la concepción) el ser humano interactúa con su ambiente. Estas interacciones, al satisfacer o dejar insatisfechas necesidades primordiales, instalan sentimientos básicos, profundos, que acompañarán al sujeto de por vida. En una situación normal, el resultado global de estos sentimientos es en el individuo una actitud de **confianza** primordial, de entrega basada en la seguridad de que se encuentra rodeado por un medio satisfactor. Sobre esta confianza primordial se estructuran luego, a cada paso y en cada etapa, confianzas parciales. Ante situaciones muy tempranas de persecución, discriminación, descalificación, castigo, indiferencia, esta confianza primordial no se instala y el sujeto queda dañado en sus emociones. Instituir esta confianza primordial requiere entonces grandes esfuerzos terapéuticos. Pero en otros casos, el ambiente presente puede simplemente generar y mantener esta satisfacción de necesidades primordiales (pertenencia, seguridad, afecto...), brindando placer y permitiendo que el sujeto confíe, esto es, deposite en el ambiente la expectativa de que éste, una vez más, será satisfactor.

Una escuela inclusiva debe cumplir con estos principios subyacentes. Para alcanzar la inclusión la escuela debe transmitir, como enseñanza y como modelo, democracia, universalidad, diversidad, participación, autonomía, confianza.

Con todo, la escuela no se encuentra aislada de su cultura, sino específicamente embebida en ella. La escuela podrá respetar esos principios cuando la comunidad toda (la familia, las fuerzas vivas, el gobierno) los considere como esenciales para la vida en común. Si ése no es el caso -como en el mundo actual prácticamente nunca lo es- la escuela debe sostener una pedagogía crítica de su entorno político-socio-económico, trabajando para que la comunidad adopte estos principios en generaciones venideras. De ahí que revistan enorme importancia las políticas públicas sostenidas por los grupos de poder.

V. DECLARACIONES DE INFLUENCIA INTERNACIONAL

Las declaraciones internacionales acerca del tema de integración - inclusión han ido evolucionando a lo largo de las últimas décadas. Los mayores conocimientos en educación, sociología y salud biológica y psicológica y los grandes avances técnicos conducentes a la globalización permitieron que diferentes instituciones de alcance mundial se expresaran sobre el tema general de los derechos de los seres humanos y, en particular, acerca de su integración primero y finalmente su inclusión. Pasemos revista a las declaraciones más relevantes, brindando un extracto de cada una.

Puede verse claramente el viraje en el tiempo del concepto de integración al de inclusión. Es imposible soslayar que, aun teniendo enorme importancia teórica, lamentablemente estos principios no se condicen con la situación de vida real en la mayor parte de los países del mundo, no sólo en el caso de las personas con discapacidad sino en relación con la vasta mayoría de la población mundial. Es excelente haber fijado un rumbo, es mucho lo que hay por hacer.

1. 1948: Declaración Universal de los Derechos Humanos, Naciones Unidas

La libertad, la justicia y la paz tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos. El desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, sin condiciones. Nadie será sometido a tratos crueles o degradantes. Todos tienen derecho a la protección contra la discriminación. Todos tienen derecho a la libertad de expresión, a la seguridad social, al descanso, al tiempo libre, a un nivel de vida adecuado, a igual protección social, a la educación gratuita.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos.

2. 1990: Declaración Mundial sobre Educación para Todos: "Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje", Tailandia

La educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano. Favorece el progreso y la tolerancia. Se requiere una visión ampliada de la educación, universalizar su acceso, mejorar el ambiente para el aprendizaje, eliminar los estereotipos en torno a los sexos, suprimir las discriminaciones de grupos desasistidos. Hay que garantizar a las personas impedidas la igualdad de acceso a la educación.

El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento; los que aprenden deben recibir nutrición, cuidados médicos, apoyo físico y afectivo.

Deben concertarse las acciones entre los ministerios de educación y otros, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, grupos religiosos y la familia.

3. 1993: Normas Uniformes sobre la igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas

Las personas con discapacidad han sido aisladas en la historia por ignorancia, abandono, superstición y miedo. En el Año Internacional de los Impedidos (1981) se definió la discapacidad en función de la relación entre las personas con discapacidad y su entorno. Deben eliminarse todas las formas de discriminación. Las personas con discapacidad deben tener los mismos derechos y obligaciones que los demás.

La prevención consiste en medidas encaminadas a impedir el deterioro físico, intelectual, psiquiátrico o sensorial o que dicho deterioro cause discapacidad o limitación funcional permanente. La rehabilitación es un proceso encaminado a lograr y mantener un estado funcional óptimo.

Debe lograrse la igualdad de oportunidades: Los diversos sistemas de la sociedad deben ser puestos a disposición de todos. Las necesidades de cada persona tienen igual importancia (igualdad de derechos). Las personas con discapacidad tienen derecho a recibir apoyo en sus comunidades locales, en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo y servicios sociales.

Todas las medidas tomadas presuponen un conocimiento y una experiencia suficientes acerca de las necesidades especiales. Para una mayor toma de conciencia, las autoridades deben distribuir información; también las personas con discapacidad deben cobrar mayor conciencia acerca de sus derechos y posibilidades. El entorno físico, la información y la comunicación deben ser accesibles. Los estados deben proporcionar programas de detección temprana, evaluación y tratamiento de las deficiencias, y las personas discapacitadas deben tener información completa sobre su diagnóstico, derechos y servicios disponibles. Los estados deben estimular a los medios a hacer accesibles sus servicios a todos.

Las personas con discapacidad deben integrarse al sistema educativo general; para ello debe haber políticas claramente formuladas, planes de estudio flexibles y adaptables, materiales didácticos acordes y formación docente. La enseñanza especial debe tener por objeto preparar al alumno para su educación en el sistema general.

Los estados deben iniciar y apoyar campañas de sensibilización y garantizar el empleo. Deben promover la plena participación de las personas con discapacidad en la vida familiar. Las personas con discapacidad podrán experimentar su sexualidad, mantener relaciones sexuales y tener hijos, con acceso a los mismos métodos de planificación familiar que el resto de la población. Se les debe informar acerca de las precauciones a tener ante el abuso sexual y otras formas de maltrato. Deben tener oportunidad de usar su capacidad creadora, artística e intelectual, así como tener acceso a lugares de recreación y deporte, viajes, hoteles. Deben crearse las bases jurídicas respectivas, con sanción en caso de violación de los principios de no-discriminación.

4. 1994: Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Naciones Unidas y Ministerio de Educación y Ciencia de España

Un elevado porcentaje de las discapacidades es consecuencia directa de falta de información, pobreza y malas condiciones sanitarias; en el mundo aumentan estos casos, sobre todo en los países en desarrollo.

La educación debe ser integradora y las escuelas deben capacitarse en atender a todos los niños: escuelas para todos, que celebren las diferencias y respondan a las necesidades de cada cual. Las diferencias humanas son normales. Se requiere una estrategia global en educación, con nuevas políticas sociales y económicas, es decir, una reforma considerable de la escuela común.

Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios. Los sistemas educativos deben tener en cuenta toda esta gama. Las personas con necesidades educativas especiales (es decir, necesidades que se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje, NEE) deben tener acceso a las escuelas ordinarias, integradas en lo que constituye un verdadero reto: una pedagogía centrada en el niño. Las escuelas deben acoger a todos los niños y encontrar la manera de educar con éxito, incluso a aquellos con discapacidades graves, siendo este éxito responsabilidad de la comunidad educativa y no de cada docente. Serán estas escuelas la medida más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, construir una sociedad integradora y alcanzar una educación para todos. Son el medio más eficaz para fomentar la solidaridad.

Se debe facilitar la participación de los padres, que tienen un derecho intrínseco a ser consultados. Los programas de formación del profesorado deben orientarse a atender las NEE. Se fomentará la coordinación y el trabajo en equipo entre educación, salud y acción social. Deberá diseñarse un extenso programa de orientación y formación profesional, con servicios de apoyo y cambios escolares: programas, edificios, organización escolar, pedagogía, evaluación, dotación de personal, ética, actividades extraescolares. Los programas de estudio deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al

revés. El principio rector es dar la misma educación a todos, con la ayuda adicional que cada uno requiera. Los contenidos deben responder a las necesidades individuales. También el docente puede ser una persona con discapacidad.

La descentralización y la planificación local favorecen una mayor participación comunitaria. La integración y la participación deben fomentarse, ya que forman parte esencial de la dignidad humana, y se debe luchar contra la exclusión.

Aún cuando en ocasiones la persona con discapacidad deba concurrir a un centro especial, se tenderá a que asista a tiempo parcial a una escuela ordinaria.

La educación preescolar tiene un importante valor incluso económico, ya que impide que se agraven las condiciones invalidantes. Deben crearse programas de transición a la vida laboral activa enseñando habilidades funcionales

5. 1999: Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. OEA, Guatemala

Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos y libertades fundamentales que otras personas. Discriminación es toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente o consecuencia de ella o percepción de una discapacidad presente o pasada con el efecto de impedir el reconocimiento, goce o ejercicio de derechos y libertades.

Se crea entre los estados firmantes un Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, con el objetivo de su plena integración social. Para ello se tomarán medidas legislativas, sociales, educativas, laborales en relación con prestación o suministro de bienes, transporte, comunicaciones, vivienda, recreación, educación, deporte, justicia, policía, actividad política, eliminando obstáculos arquitectónicos y otros.

Para ello se trabajará en la prevención y la detección temprana, con intervención, tratamiento, rehabilitación, educación, formación laboral y suministro de servicios; se sensibilizará a la población mediante campañas; se colaborará en la investigación y el desarrollo de medios y recursos.

6. 2004: Declaración de Montreal sobre la Discapacidad Intelectual, OPS / OMS, Montreal

Las personas con discapacidades intelectuales nacen libres e iguales en dignidad y derechos políticos, económicos, sociales y culturales. Deben ser protegidas contra la experimentación médica o científica, violencia, abuso, discriminación, segregación, estigmatización, explotación, trato o castigo cruel, inhumano o degradante.

Los derechos humanos son indivisibles, universales, interdependientes e interrelacionados. A otros derechos está ligado el de máximo nivel posible de salud y bienestar, con inclusión social, acceso a educación inclusiva, trabajo justamente remunerado. El derecho a la igualdad puede requerir adaptaciones, acomodaciones y apoyos.

Las personas con discapacidades intelectuales no serán consideradas incompetentes para tomar decisiones.

7. 2006: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas

La discapacidad es un concepto que evoluciona y resulta de la interacción entre personas con deficiencias y barreras debidas a actitudes y al entorno. Las cuestiones relativas a la discapacidad son parte de las estrategias pertinentes de desarrollo sostenible.

La plena participación de las personas con discapacidad tendrá como resultado un mayor sentido de pertenencia, con un avance significativo en el desarrollo económico, social y humano de la sociedad y la erradicación de la pobreza.

Las personas con discapacidad son víctimas de discriminación por raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional, étnico, indígena o social, patrimonio, nacimiento, edad, y -en especial si son de sexo femenino- de violencia, lesiones o abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación.

La mayoría de las personas con discapacidad vive en condiciones de pobreza. Al asegurar que personas con discapacidades (físicas, mentales, intelectuales, sensoriales) tengan igualdad de derechos y libertades se promueve el respeto de su dignidad. Su participación plena en la sociedad puede ser impedida por diversas barreras.

Se fomentará su comunicación, esto es, el acceso a visualización de textos, Braille, comunicación táctil, macrotipos, dispositivos multimedia, lenguaje escrito, sistemas auditivos, lenguaje sencillo, medios de voz

digitalizada, comunicación aumentativa y alternativa, lengua de señas (= signos), etc.

El diseño de productos, entornos, programas y servicios debe ser universal sin necesidad de adaptación, aunque sí con ayudas técnicas en los casos necesarios.

Son principios rectores el respeto de la dignidad, la autonomía, la no discriminación, la participación e inclusión plenas, el respeto por la diferencia, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, la igualdad hombre - mujer, el respeto al desarrollo de las facultades de los niños con discapacidad.

Es necesario sensibilizar a la sociedad, luchando contra estereotipos y prejuicios, por ejemplo los basados en el género o la edad. Se asegurará el acceso y se eliminarán barreras. Se garantizarán la seguridad en situaciones de riesgo, la personalidad jurídica y el derecho a controlar sus asuntos económicos. Las personas con discapacidad no podrán ser discriminadas en el otorgamiento de seguros de salud o de vida.

Se promoverán la recuperación física, cognitiva y emocional, la rehabilitación y la reintegración social, protegiendo el derecho a vivir en forma independiente y a ser incluido en la comunidad, con respeto a la privacidad, lo que incluye poner fin a la discriminación en lo relacionado con el matrimonio, la familia, la paternidad y las relaciones personales.

Deben prevenirse la ocultación, el abandono, la negligencia y la segregación, y en ningún caso un menor será separado de sus padres en razón de una discapacidad.

Se asegurará un sistema educativo inclusivo, que desarrolle al máximo el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima, con respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad. La discapacidad no es motivo de exclusión del sistema general de educación; se harán ajustes razonables en función de las necesidades individuales. El objetivo es la plena inclusión. La educación se impartirá en los lenguajes y modos y medios de comunicación más apropiados; para ello se empleará a maestros, incluidos aquellos con discapacidad, que estén calificados.

El nivel de vida adecuado abarca alimentación, vestido y vivienda, así como la posibilidad de votar y ser elegido.

VI. INCLUSIÓN DE LA FAMILIA, ADAPTACIÓN ESCOLAR

Para la Pedagogía Contextual, la escuela ya no puede ser sólo la escuela del niño, sino escuela de la familia. El niño es entendido como el representante de la familia que llega a la institución escuela, aquel que constituye un nexo entre la familia y la comunidad cultural. En la familia el niño ingresa primeramente en un modelo cultural acotado, incorporando las bases que le permitirán ampliar su mundo en el jardín maternal y luego en el jardín de infantes. Su etapa sensomotora es reemplazada por la preoperatoria, en que sus sistemas funcionales se enriquecen y completan. El habla pasa a ser lengua comunitaria y recién a fines de la preoperatoriedad, lenguaje creativo [Slama-Cazacu 1972, Quirós 1975]. La escuela primaria brinda la ejercitación de sistemas ya completamente funcionales y el enriquecimiento de otros nuevos, en un desarrollo sin fin. La cultura aprehendida en la institución escuela es transportada a su vez a la familia, en interacción constante. La situación actual de la familia, con menos o ningún contacto con las generaciones anteriores y otros parientes que enseñen acerca de la crianza de los hijos y ayuden prácticamente en ella, la aparición de familias monoparentales en alto porcentaje, la exigencia para los padres de pasar más tiempo trabajando y menos con sus hijos, la menor información acerca de estadíos de desarrollo y criterios educativos e higiénicos en la crianza de que gozan los padres, la mayor violencia explícita en la cultura occidental, coadyuvan para que la escuela deba tomar para sí un rol cada vez más acuciante: educar y contener socialmente también a los padres.

La participación de los padres en la vida escolar, por eso, es altamente deseable. Los nuevos docentes deberán formarse en estos temas, que por ahora sólo ejercen intuitivamente.

Cuando se invita a los padres a participar activamente en la vida escolar, en una escuela de puertas abiertas, con buen trato por parte de la institución y tareas concretas a realizar, la inclusión de los padres muchas veces tiene lugar. En ocasiones, sin embargo, los profesionales de la escuela habrán de diseñar estrategias específicas que ayuden a los padres a acercarse, dado el deterioro social - económico - psicológico en que esa familia debe desenvolverse. Nunca se justifica que la escuela trabaje a espaldas de los padres o que la escuela no intente -aun en situaciones difíciles- abrirse a ellos.

Al ser convocados por la escuela, los padres tienen la oportunidad de

- Aumentar su autoestima y dignidad en cuanto padres
- Conocer la realidad de otras familias
- Opinar e intercambiar acerca de la educación formal e informal que reciben sus hijos en la escuela
- Hacer amigos entre adultos, lo que favorece la mejor relación y la amistad entre los niños

- Reducir su temor a lo desconocido (otros padres, la escuela misma), con lo que transmiten menos temor a sus hijos
- Brindar a sus hijos un modelo de socialización.

También los padres requieren respeto, autonomía y participación. No obstante, en la historia la relación entre la institución escuela y los padres ha pasado por diferentes interacciones propuestas por la escuela [Wernicke 2004a, Pixa-Kettner 2001]:

- Exclusión
- Aconsejamiento
- Orientación
- Participación.

Aun cuando en el presente se entiende que la actitud entre escuela y padres debe ser la de participación, convencionalmente se sigue hablando de "orientación a los padres", un término que representa una voluntad integradora pero no inclusiva.

Una escuela contextual debe prepararse para trabajar con los padres de sus alumnos. Esto exige no sólo una formación docente acorde sino asimismo la existencia, en cada edificio escolar, de un grupo de otros profesionales: psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, trabajador social, etc.

En toda familia se espera que primero el jardín de infantes y luego la escuela conozcan al niño en su individualidad y la respeten, adaptándose a ella. Esto es tanto más cierto cuando en la familia hay un hijo con discapacidad. La respuesta de la escuela debe ser la inclusión. Esta respuesta es culturalmente más obvia en los ámbitos de salud y acción social: Si bien deficitaria en muchos casos, se entiende mejor que la inclusión es un asunto de derechos humanos. La escuela, en cambio, debe hacer un trabajo aún mayor que el resto de la sociedad: La escuela debe cambiar por sí y como modelo cultural. La adaptación no debe ser sólo curricular. La reconversión debe ser de actitud ante la vida misma.

En su actitud ante la familia, la escuela debe acompañar sin apurar, informar (acerca de la situación del hijo, los recursos escolares y comunitarios disponibles), fomentar la participación de todos los miembros de la familia (abuelos, hermanos), presentarse con honestidad y sencillez (incluso verbal), con disposición a la interconsulta. La escuela ayudará a la familia a responsabilizarse y a activar al niño sin hiperestimularlo, así como a activarse ella misma en vez de esperar que todo lo bueno venga del exterior de la familia (el estado, la escuela, los profesionales, Dios). La escuela no debe arrogarse

todo el saber, no debe culpar ni atemorizar, no debe pontificar acerca del futuro del alumno. La participación escuela - familia debe conducir a un estado de menor ansiedad, nunca a elevarla.

En la escuela misma deben tomarse medidas concretas en todos los niveles: aula, escuela, protagonistas, comunidad (educativa y en general) [Booth 2000].

En el aula se evaluará la situación individual de cada alumno: motricidad, sensorio, percepción, edades madurativas parciales y general, comunicación, aspectos positivos de la personalidad. La planificación se organizará en general pero también adaptándola a las particularidades de cada alumno. No hay en el aula personas con necesidades educativas especiales. Hay personas en rol de alumnos, cada una con sus necesidades educativas particulares. Los alumnos deben ser informados y deben poder opinar acerca de sí mismos y sus relaciones personales, entre sí y con los docentes y otros profesionales de la escuela.

A nivel de la escuela se acumulará información acerca de las necesidades educativas particulares de los alumnos reales de cada momento, información que será pasada al cuerpo docente para su enriquecimiento y aplicación. Esto exige reuniones entre docentes, con otros profesionales de la escuela y con los directivos, así como reuniones con todos los padres, de modo que toda la comunidad escolar pueda informarse y opinar. Será útil en cada escuela la conformación de un Laboratorio de Inclusión, es decir, un grupo de docentes y otros profesionales que por aproximación personal al tema se ocupen de éste y lo transmitan en teoría y práctica a sus colegas. La escuela debe disponer de un Plan de Acción para la inclusión de nuevas personas con necesidades particulares, tanto docentes como alumnos como familiares de la comunidad.

Cada escuela debe entenderse como una cultura destinada a la pedagogía, es decir, donde se establecen relaciones humanas con el objetivo explícito de transmitir códigos [Wernicke 2003a]. En consecuencia, en cada establecimiento se hace necesaria la interacción de diversos profesionales: el pedagogo en rol docente y directivo, el auxiliar docente, el psicólogo, el psicopedagogo, el trabajador social, el terapeuta ocupacional, el fonoaudiólogo (logopeda), etc. Estos profesionales deberán tener un tiempo para intercambiar entre sí, en subgrupos y en el grupo profesional en general. Las pedagogías Montessori y Waldorf destinan un día cada semana para reunión general del cuerpo docente. Cumplir esta meta denotaría que no se entiende la escuela como simple lugar donde "dar clase", sino lugar de obtención de herramientas culturales y desarrollo de la personalidad, dentro y fuera del aula, también por aquellos alumnos que deben vencer barreras infrecuentes y/o más importantes, enfrentando a la cultura pedagógica con una readaptación continua, creando y aplicando apoyos infrecuentes y/o más importantes.

La comunidad educativa general, en red de escuelas y familias, acopiará información en bibliotecas, páginas web, etc., y la distribuirá. La aparición del chat y el blog facilita esta tarea.

La comunidad toda, a través de sus otras instituciones, organizará tareas comunes en favor de las personas con necesidades educativas particulares que las requieran y aprovechará los recursos comunitarios (celebraciones, ferias, congresos, canales de TV) para informar y fomentar la participación.

Las características de la escuela contextual van en esta dirección:

- Escuela gerencial, no autoritarista
- Gestión consensuada
- Escuela centrada en la familia
- Educación para todos (universalidad)
- Fomento de actividades sociales extracurriculares
- Interacción entre niños de diferentes niveles y aulas (niveles académicos superior e inferior, padrinazgos / madrinazgos de niños pequeños por los de mayor edad, etc.)
- Extremo respeto por la fase madurativa de desarrollo que cada alumno está viviendo
- Escuela activa (en el sentido constructivista - Piaget- y sensomotoperceptual - Montessori).

Las adaptaciones curriculares deben partir de las necesidades educativas particulares de cada alumno / grupo de alumnos. La oferta educativa y su presentación didáctica deben individualizarse, acordes con el estado actual de cada uno / de cada subgrupo.

Para que la inclusión sea plena se evitará lo más posible hacer acompañar a los niños que presentan dificultades / discapacidades por auxiliares para su sola atención. Sería discriminatorio. Si en el aula existe personal auxiliar, debe tratarse de un acompañante del docente, nunca de un niño en particular.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) [Wernicke 2006] y el Currículo Básico deben reflejar una teorización pedagógica y una práctica educativa, así como las didácticas correspondientes. Es un instrumento vivo, cambiante, flexible, consciente. En una institución que haya adoptado la Pedagogía Contextual, entre los grandes fines se contarán la generación y el mantenimiento de la salud, definida como equilibrio bio-psico-social, y la escuela entendida como lugar de alegre encuentro en que se atienden la educación, la salud, la afectividad y la nutrición.

El PEI de una escuela contextual también definirá las metas y actitudes del educador:

- Adecuarse a mitos, costumbres y sentimientos familiares
- Actuar como modelo moral y de conducta
- Producir concientización familiar (por ejemplo respecto de las necesidades educativas particulares de los hijos)
- Ayudar a la elaboración de los roles dentro de la familia y en la comunidad
- Actuar como mediador consciente: la inclusión del educador en el sistema transforma el sistema, ya que ayuda a la modificación del otro al modificar el contexto.

VII. POLÍTICAS

Los bienes

Un bien de intercambio lo es en el vasto sentido de objeto deseable, un objeto material, un afecto, una información.

Debe distinguirse ante todo entre bienes públicos y privados. El Cuadro 21 muestra las diferencias.

BIENES PÚBLICOS Y PRIVADOS		
	PÚBLICOS	PRIVADOS
disponibles para	todos	los que tienen acceso
sostenidos por recursos	gubernamentales	de mercado
objetivo	brindar bienestar a otros	obtener bienestar propio

Cuadro 21

En su interpretación más llana, podríamos imaginar un objeto real, manzanas a repartir en un grupo. La actitud pública consistiría en lograr que las manzanas lleguen a todos los sujetos posibles y la privada, en entregarlas a cambio de un precio (el bienestar propio del dueño de las manzanas). Ahora bien, podemos decir lo mismo si el bien fueran caricias, para todos o sólo para quienes cumplen la condición de acariciables; o si se tratara de información, para todos o sólo para quienes estén en condiciones de adquirirla (mediante dinero o mediante bienestar para el informador, obtenido al no tener éste que esforzarse con didácticas "especiales" para transmitir la información).

Puesto que todo grupo -aun una familia, una escuela- se estructura según una jerarquía, en todo grupo existe un "gobierno", que brinda bienes con el objetivo de generar y mantener el bienestar (bio-psico-social, la salud) de los otros (los hijos, los alumnos), así como existen intereses (un "mercado") que hacen entregar bienes a cambio del propio bienestar del que los ofrece: brindan manzanas, caricias o informaciones en forma condicionada. Todo bien puede ser tratado como "público" o como "privado".

Se dirá que en toda transacción hay un intercambio y por tanto el receptor siempre entrega algo a cambio; el bebé devuelve una mirada, el cliente entrega

dinero, el televidente devuelve rating. El punto no está ahí, sino en la actitud básica y la meta final: el bienestar de quién, la salud de todos o la salud de los poseedores de los bienes.

La hipermodernidad ha tensado las transacciones (sociales, comunitarias, escolares, familiares) hasta confundir las metas. Con métodos publicitarios y violentos el mercado ha impuesto el individualismo, la flexibilización laboral (entrega de horas de trabajo a cambio de menos bienestar durante menos tiempo libre), el ahorro individual y no comunitario. Mucho se habla de la importancia de que ciertos alimentos no se vean sometidos a la rotura de la cadena de frío. Más importante me parece en la hipermodernidad la rotura de la cadena de calor humano.

Lo privado ha avanzado sobre lo público, y ese desequilibrio se hizo notar sobre los que menos tienen para devolver, en la transacción, a quienes esperan algo a cambio para su propio bienestar. Solamente lo público puede reequilibrar la entrega des-interesada a quienes poco o nada pueden "pagar" a cambio. Si mi hijo, mi alumno, mi paciente, mi ciudadano no pueden darme lo que yo ambiciono, ¿deben quedar sin lo que necesitan? Si mi respuesta es mi propio bienestar, quedarán excluidos, es la "ley" del mercado.

¿Se puede, en las relaciones de padre, maestro, terapeuta, gobernante, aplicar las "leyes" del mercado?

Como parche transitorio, como compensación a este desequilibrio, existen por cierto las organizaciones no gubernamentales sin fines de lucro y los sectores de responsabilidad social empresaria. En un mundo equilibrado carecerían de razón de ser. En un mundo productor de vulnerabilidad, constituyen el intento de paliar esa vulnerabilidad. Dadas las condiciones, su existencia es muy importante, es bienvenida. ¿Quién puede dudar de que dada una guerra es importante la existencia del hospital de campaña, de que dado un padre castigador es importante la existencia de una madre acariciante? Pero mejor sería obviamente la ausencia de guerra y de castigo.

Un caso particular es el de las empresas cuyo emprendimiento consiste en la educación, la salud y la acción social (una escuela privada, una clínica privada, un fondo privado de pensiones). La autocrítica y la supervisión externa son imprescindibles para tener siempre claros los objetivos finales, toda vez que colisionan las metas de brindar bienestar a otros y el interés propio.

Los vulnerables constituyen legión, la mayor parte de la población mundial, los excluidos del sistema (de mercado): pobres que alcanzan a comer, pobres que no alcanzan a comer, gente sin agua ni información ni caricias, cuyos hijos se van discapacitando y por tanto verán dificultados sus aprendizajes y por tanto serán pobres a su tiempo. Por esta vía, un día algún científico elevará su voz para comunicar que ha descubierto que el homo sapiens alberga en realidad dos especies: los Nosotros y los Ellos. Los Ellos saben poco y les cuesta aprender, tienen menos grasas, son de menor estatura

y piel más oscura, pierden dientes fácilmente, parecen tontos. Se casan entre sí y sus hijos ya nacen con menos peso, menos perímetro cefálico, menos neuronas, desarrollo individual más lento.

El capitalismo no tiene respuesta para esta situación. El nuevo hipercapitalismo sólo atinó a soltar la mano del que no puede atender y a impedir que los estados brinden bienestar público y protección social al vulnerable. En vez de satisfacer necesidades (primordiales y secundarias) se creyó que es posible incrementar la resiliencia (la resistencia del material a los impactos), esto es, incrementar las defensas bio-psico-sociales, sin reducir la virulencia ambiental.

El capitalismo sigue apostando a una visión de mundo lineal - positivista - biologista. En la visión sistémica, se trata de sistemas inmersos en sistemas inmersos en sistemas, por lo que solucionar excluyendo es una solución imposible.

Las políticas públicas

Si la política es una estructura de pensamiento y acción destinada a componer y sostener una organización social y economía es una estructura de pensamiento y acción destinada a distribuir bienes, política y economía (a nivel país, barrio, escuela, familia), deben manifestarse a través de políticas. Estas políticas podrán ser públicas o privadas, intentando el bienestar del otro o el propio.

Como toda política pública, las políticas públicas de inclusión deben ante todo definir el problema [Parsons 2007]: A quiénes se quiere incluir y en dónde se los quiere incluir. Cuando el tema es la inclusión, el ámbito es la sociedad toda. Sería imposible sólo incluir a los discapacitados en la escuela mientras en el resto de la sociedad impera la exclusión. Y sería imposible incluir sólo a los discapacitados, dejando excluidos a otros vulnerables.

La democracia, en el sentido de sistema de justicia social, es imprescindible como basamento de una política pública de inclusión. Sin esa condición la inclusión puede derivar en un término de moda [Hinz y Boban 2008]. Se trate de pobres, indígenas, homosexuales o discapacitados, las minorías sólo pueden ser realmente atendidas y respetadas en un marco democrático. En regímenes totalitarios, mafiosos o corruptos, aún con rostro democrático, la inclusión sólo puede ser un golpe de efecto propagandístico, ya que por definición se trata de gobiernos excluyentes. Los temas violencia y exclusión van inextricablemente unidos.

Un esquema de conformación de una política pública de inclusión comprendería la detección y formulación de la necesidad, las condiciones de factibilidad externa, las posibilidades de consenso y negociación con otros factores de poder, la capacidad técnica para su estudio e implementación, la formulación de la política en cuestión y, finalmente, la implementación y la evaluación del proceso [Aguerrondo 2007]. Puesto que la toma de decisiones es cosa de personas con historias personales, en el caso de la inclusión el valor de los prejuicios de los tomadores de decisiones adquiere particular importancia.

La inclusión no es un tema escolar: Es un tema de derechos humanos. Es un tema de toda la cultura. Es un cambio de actitud cultural -y en consecuencia, de actitud escolar y familiar.

Según cómo sea el equilibrio mercado - estado, éste último podrá arbitrar medidas de inclusión con mayor o menor potencia. Pero lo que un estado no podrá hacer es imponer la inclusión. Al tratarse de actitudes poblacionales, para alcanzar consensos será imprescindible generar **concientización**. Las declaraciones internacionales constituyen fundamentos en los cuales basarse, a partir de las cuales el estado podrá hacer **sensibilización**, esto es, docencia pública. Dado el impacto que los medios tienen en la vida actual, su participación es insoslayable. Toda sensibilización pública deberá pasar imprescindiblemente por los medios de comunicación.

Las personas relacionadas profesionalmente con la institución escuela deberán capacitarse. Nuevamente, la **capacitación** no puede ser fragmentaria. Debe involucrar a todos los actores, que entenderán la inclusión como un cambio de actitud social a aplicar en el aula. Por sólo mencionar algunos temas, una subpolítica pública de inclusión escolar deberá tener en cuenta las diferentes vulnerabilidades, la participación familiar, la articulación entre niveles, la adaptación edilicia, la modificación de la teoría y la práctica pedagógicas y de las didácticas. Si la inclusión implica respeto a la diversidad, producción de confianza, fomento de autonomía, universalidad de acceso, es mucho lo que se debe trabajar en las instituciones formadoras de docentes y otros profesionales de la educación y la salud.

VIII. FORMACIÓN DE EDUCADORES INCLUSIVOS

La formación de la personalidad tiene lugar a partir de un terreno con que el sujeto es concebido (genética, necesidades primordiales, potencialidades) y un ambiente estimulador. La mejor manera de producir esta estimulación y su práctica constituyen el campo de la pedagogía. Ésta, a su vez, es ejercida en forma consciente y voluntaria por unos profesionales de la educación y en forma no consciente e involuntaria por otros que educan sin saber que lo están haciendo, por ejemplo los padres. Con todo, esta clasificación es un simplismo: Todos nosotros educamos a sabiendas y también en forma no consciente, constantemente.

A esta primera clasificación de educadores -familia, escuela- debe agregarse desde hace unas décadas la estimulación ejercida por los medios de comunicación: televisión, internet, juegos de pantalla, chat, blogs, mensajes de texto, gráficos, radio, etc.

La formación de educadores inclusivos, por tanto, debe abarcar estos tres estamentos educativos. Las políticas públicas de inclusión deben entrelazarse con las políticas públicas de medios.

El contexto de una formación de educadores inclusivos es el cambio de actitudes sociales, culturales, parentales y profesionales. Sus pilares básicos son los fines de la educación (para la Pedagogía Contextual, la salud), las actitudes docentes en relación con la familia, en su actividad diagnosticadora - clasificatoria y simultáneamente dinámica - procesual, y en su actividad evaluatoria.

El estudio de la pedagogía - educación - didáctica, como principio rector, debe unificarse. Es inadmisibles que los profesionales de la educación tengan estudios menos que universitarios, así como es inadmisibles que se formen en multitud de carreras diferentes: común, especial, preescolar, plástica, profesorado secundario...

El estudio de la pedagogía -una ciencia, un arte y una técnica- debe ser único, ya que se refiere siempre a seres humanos y dado que la diversidad es la norma. Todo estudiante de educación debe compartir con sus colegas los conocimientos básicos y fundantes de su quehacer. Una verdadera y única Facultad de Pedagogía, prolongada tanto como las de psicología o psicopedagogía o medicina, con especializaciones posteriores: Soy pedagogo y me especialicé en preescolar es distinto que soy maestro de preescolar; en este último caso captar el contexto sociofamiliar y político y la articulación de mi tarea con la de otros educadores en circunstancias diferentes me será imposible. No podré criticar mi cultura y trabajar críticamente, y me transformaré en un simple propalador de conocimientos. La escuela, así, se transforma en un informadero.

A nadie se le ocurriría que los psicólogos estudien las neurosis y las psicosis en diferentes facultades, sin conocerse entre sí, o que los abogados estudien en diferentes facultades los derechos comercial, civil o penal sin contacto entre sí.

La misma formación actual de los docentes es fragmentaria y por consiguiente productora de exclusión. El docente debe formarse en la teoría y la práctica inclusivas incluyéndose. Su formación académica y metodológica debe ser transdisciplinaria [Wernicke 2002]. Debe aprender técnicas de detección, diagnóstico y evaluación, dinámica de grupos, estrategias de acceso grupal, técnicas de mediación y negociación, evaluación del desarrollo según etapas.

Principios estructurantes de esta profesión [Educares 1998a] deben ser:

- La creación de una cultura pedagógica: conformación de una comunidad académica; reunión de un conjunto de teorías, saberes y prácticas; pertenencia a un grupo valórico
- Una concepción holística del desarrollo: interdependencia entre el sujeto y el objeto en contexto; la relatividad de las verdades; dimensiones de definición humana y niveles de interacción; desacuerdos y consensos para la afirmación de valores
- Transdisciplina: ausencia de una simple yuxtaposición de materias; transversalidad; operación en los ámbitos sociocultural, pedagógico, de enseñanza-aprendizaje, de la práctica profesional
- Unidad Universidad-Escuela: Gran porcentaje de prácticas supervisadas de la enseñanza; unidad teoría- práctica; formación activa, aprender haciendo.

En una Facultad de Pedagogía lo esencial no será "tomar clase", sino participar. Para ello, mejor que dividir el currículo en materias será el ofrecimiento profuso y constante de talleres de acción y reflexión de libre elección [Educares 1998b], en una actividad transdisciplinaria propia de una concepción holística de la educación. En dichos talleres será más fácil:

- Romper el principio de verticalidad autoritarista
- Reducir la pasividad estudiantil
- Aprender y practicar técnicas de dinámica de grupos
- Aprender a organizarse
- Pasar de la dependencia a la independencia a la interdependencia
- Operar grupalmente y degradar las competencias
- Usar los medios
- Buscar y discutir críticamente, haciendo propuestas
- Aprender generando, más que reproduciendo

- ❑ Crear, generando el estudio de temas inusuales con métodos inusuales.

La evaluación es un tema complejo que requiere gran dedicación. Se enseñará a evaluar lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, comenzando por la práctica autoevaluatoria del estudiante mismo en forma individual y grupal [Wernicke 2004b]. Las pedagogías Montessori y Waldorf han abandonado la evaluación numérica con grandes ventajas, igual que es denostada en círculos profesionales la evaluación numérica de las personas con discapacidad mental según un "cociente intelectual".

Lo expresado hasta aquí es válido también para el perfeccionamiento de docentes y otros profesionales de la educación que ya están en el ámbito laboral; también este perfeccionamiento debe ser constante y profuso. De igual modo, es válido para la formación de los docentes universitarios de la Facultad de Pedagogía y, en general, para la formación de formadores. Los formadores, por su parte, deberán reunirse con frecuencia a fin de evaluar los hallazgos positivos y las dificultades surgidos. La fría clase de materia de facultad se transforma así en un acercamiento personal entre profesor y estudiante, de profesores entre sí, de estudiantes entre sí.

Como se ve, una manera de preparar docentes y otros profesionales de la salud que dista mucho de la forma en que son formados en general los estudiantes en muchos países del mundo, donde se les dicta clase fragmentariamente para que dicten clase fragmentariamente. El sentimiento generalizado de pesadumbre porque "mañana hay escuela" no lo es sólo de los alumnos, lamentablemente lo es también de un gran porcentaje de docentes.

Y huelga decir que una política pública de inclusión debe considerar al docente como actor de primera línea en el desarrollo de las próximas generaciones, un profesional de importancia para cualquier cultura que tenga por meta perpetuarse en el tiempo. Económicamente eso debe quedar reflejado en sus ingresos.

CONCLUSIÓN

La cultura occidental comienza a aceptar la diversidad y a proponerse la inclusión. Ello implica un cambio en la estructura de la sociedad. Hay seres humanos que abogan por la pertenencia. Otros creen que podrán salvarse (¿de qué?) y salvar sus pertenencias a costa de los demás.

Aunque aún no esté cerca, la meta hacia una cultura humana más satisfactoria está puesta.

Puesto que la actual hipermodernidad es excluyente por definición, la inclusión -y sobre todo la inclusión plena- deberá transitar un largo camino redistributivo. No sólo de objetos materiales y dinero, sino también y particularmente de los afectos.

Inclusión sin condiciones, apoyo dedicado, respeto y aceptación, son objetivos agradables. Primero, sin embargo, la humanidad debe abandonar la violencia, una verdadera pandemia, y comprender la enorme diferencia entre vencer y ganar.

Quien venza lo hará sobre otro, un vencido. Quien gane podrá consensuar con otro su ganancia, compartirla. No necesariamente el otro será el perdedor, ambos podrían ganar.

La pedagogía y la terapia, pero asimismo la política y la economía, deberán salir del mero control de la conducta del otro, para interesarse por su interior: qué piensa, que siente, qué necesita.

Las circunstancias son favorables: Disponemos de los conocimientos necesarios. La globalización técnica nos acerca en espacio y en tiempo.

Vendrá una etapa de progreso en lo emocional que permitirá crear una cultura mundicéntrica, de ganar junto con el otro. Eso sería gozar de un derecho humano, la inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Vª Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe (Celam), 2007: Documento Conclusivo. Aparecida, Brasil
2. Aguerrondo, I., 2007: El programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI. En: Parsons, W., 2007: Políticas públicas. Flacso, México
3. Albrecht, F., Jödecke, M., y Störmer, N. (comp), 2006: Bildung, Lernen und Entwicklung. Klinkhardt, Alemania
4. Ariès, P., 1960: Geschichte der Kindheit. dtv, Alemania, 15ª ed. 2003. Orig. Francia
5. Asociación Norteamericana de Retardación Mental (AAMR), 1994: Manual Práctico, Washington
6. Bateson, G., y col., 1980: Interacción familiar, EBA, Buenos Aires
7. Bertalanffy, L. v., 1968: General System Theory. V. Bertalanffy, N. York
8. Bleidick, U. (comp.), 1985: Theorie der Behindertenpädagogik. Marhold, Alemania
9. Booth, T., y col., 2000: Índice de Inclusión - Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. CSEI, Bristol (Reino Unido)
10. Chiozza, L., 1986: Por qué enfermamos. Alianza, Buenos Aires
11. Clave, 2000: Diccionario de uso del español actual. Ediciones SM, Madrid
12. CSIE 2008: Inclusion against segregated schooling. Bristol (Reino Unido)
13. CSIE 2008: Ten reasons for inclusion. Bristol (Reino Unido)
14. Educared, 1998a: Principios articuladores del curriculum. Rev de la Univ. Educared Nº 1:123-130, S. de Chile
15. Educared, 1998b: Talleres de Formación Universitaria. Rev de la Univ. Educared Nº 1:131-138, S. de Chile
16. Forrester, V., 1997: El horror económico. F. C. Económica, Buenos Aires
17. Freud, S., 1968: Obras completas, Volumen III, Biblioteca Nueva, Madrid
18. Gesualdi, F., 1998: La escuela hacia un nuevo modelo de desarrollo. En: Educación Abierta Nº 1: 9-29, F. S. Pablo Andalucía CEU, España
19. Giberti, E., y Fernández (comp.), 1989: La mujer y la violencia invisible. Sudamericana, Buenos Aires
20. Helander, E., 1999: Prejudice and Dignity. Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas
21. Hinz, A., y Boban, I., 2008: Geistige Behinderung 47, 3/08:204-214. Lebenshilfe, Alemania
22. Jantzen, W., 2003: Die da dürstet nach der Gerechtigkeit. Marhold, Alemania
23. Lorimer, D. (comp.), 1998: El espíritu de la ciencia. Cairós, Barcelona
24. Luria, A., 1974: El cerebro en acción. Fontanella, España
25. Mead, M., 1966: El hombre y la mujer. C. Fabril Editora, Buenos Aires
26. Montessori, M., 1985, orig. italiano 1952: El niño - El secreto de la infancia; Diana, México
27. Montessori, M., 1986: La mente absorbente del niño. Diana, México
28. Mueller, M., y Ulloa, S. 2006: Manual para la evaluación y la intervención de la discapacidad cognitiva. Belzart-Iplacex, Chile
29. Nicolai, J., 1925: La base biológica del relativismo científico. Rev. Univ. Nac. de Córdoba 12(4-6), Argentina
30. Organización Mundial de la Salud (OMS) 1946/48: Preámbulo de la Constitución
31. Organización Mundial de la Salud (OMS). Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías 1997: Imsero, Madrid
32. Organización Mundial de la Salud (OMS). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud 2001: Imsero, Madrid
33. Parsons, W., 2007: Políticas públicas. Flacso, México
34. Piaget, J., 1966, orig. 1947: Psicología de la inteligencia. Psiqué, Buenos Aires
35. Pixa-Kettner, U., 2001: Elternarbeit, Elternberatung, Elternbildung. Die Sprachheilarbeit 46(3):125-141, Alemania
36. Quirós, J. B. de, y col., 1975: El lenguaje lectoescrito y sus problemas. Ed. Méd. Panamericana, Buenos Aires
37. Quirós, J. B. de, Schragger, O., 1980: Fundamentos neuropsicológicos en las discapacidades de aprendizaje. Panamericana, Buenos Aires

38. Real Academia Española, 2001. Diccionario de la lengua española, 22ª ed.
39. Riart, L. A., 2007: Educar para formarse. Cuadernos Pedagógicos 1:19-37, Asunción
40. Slama-Cazacu, T., 1972: La psycholinguistique. Klincksiek, París
41. Speck, O., 1988: System Heilpädagogik. Reinhardt, Alemania
42. Smuts, J., 1926: Holism and Evolution, Londres
43. Verdugo, M. A., y col. 1998: Personas con discapacidad. Siglo XXI de España Editores, Madrid
44. Watts, A., 1972: Psicoterapia del este, psicoterapia del oeste. Kairós, Barcelona
45. Watzlawick, P., y col., 1976: Teoría de la comunicación humana. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires
46. Weber, M., 1986: El político y el científico. Alianza, España
47. Wernicke, C. G., 1984/85: Sistemas funcionales encefálicos y detección de su disfuncionalidad. Revista de la AAOFM Vol. 18 n° 55-56:57-64, Buenos Aires
48. Wernicke, C. G., 1991a: Qué es Holismo. Tiempo de Integración año V n° 22, Buenos Aires
49. Wernicke, C. G., 1991b: Educación, reeducación y necesidades básicas. Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial año 2 n° 4:5-31, Buenos Aires
50. Wernicke, C. G. 1992: Abordaje holístico: ¿Qué es y qué no es? Tiempo de Integración año VII n° 35, Buenos Aires
51. Wernicke, C. G. 1993a: Pedagogía y necesidades básicas. Educación Hoy n° 0 año, Montevideo
52. Wernicke, C. G., 1993b: ¿Es integrable mi hijo? Tiempo de Integración año VII n° 38, Buenos Aires
53. Wernicke, C. G., 1996: Una concepción actual del retardo mental. Rev. Arg. de Psicopedagogía 40: 27-35, Buenos Aires
54. Wernicke, C. G., 2001a: El diagnóstico de trastorno de déficit de atención y sus límites. Suplemento Eduterapia n° 3, Buenos Aires
55. Wernicke, C. G., 2001b: La Terapia de Contención en los trastornos generalizados del desarrollo. Suplemento Eduterapia n° 5, Buenos Aires
56. Wernicke, C. G., 2002: Pedagogía universitaria: Ideas para un debate. Conceptos Año 77 n° 1, Buenos Aires
57. Wernicke, C. G., 2003a: Una pedagogía contextual. Educare IV:141-155, Costa Rica
58. Wernicke, C. G., 2003b: Pedagogía Contextual: Aspectos definitorios. Rev. Arg. Psicopedagogía n° 57, Buenos Aires
59. Wernicke, C. G., 2004a: Proyecto Padres Orientados. Suplemento Eduterapia n° 12, Buenos Aires
60. Wernicke, C. G., 2004b: Evaluación: Principios y estrategias. Suplemento Eduterapia N° 13, Buenos Aires
61. Wernicke, C. G., 2004c: Actividad y problemas de conducta. Suplemento Eduterapia n° 15, Buenos Aires
62. Wernicke, C. G., 2006: Pedagogía Contextual: Fundamentos. Suplemento Eduterapia n° 18, Buenos Aires
63. Wiczorek-Zeul, H., 2005: A Farewell to old Doctrines. Development and Cooperation Vol 32:1, Alemania
64. Wilber, K., 1996: Breve historia de todas las cosas. Kairós, Barcelona

Suplemento Eduterapia

NÚMEROS PUBLICADOS

1. Esquemas de Psicosis tempranas
2. DFH (Test del Dibujo de la Figura Humana)
3. El diagnóstico de trastorno de déficit de atención y sus límites
4. Estimulación temprana (precoz) y tempranísima
5. La Terapia de Contención en los trastornos generalizados del desarrollo
6. Sistemas funcionales y discapacidades de aprendizaje
7. Retardo mental y psicosis temprana en el ejemplo del síndrome de Rett - 2ª Parte
8. Aprender a pensar, enseñar a pensar
9. El contexto de las relaciones entre hermanos
10. La historia de la vida en el trabajo diagnóstico
11. Simetría, dominancia y preferencia
12. Proyecto Padres orientados
13. Evaluación: Principios y estrategias
14. Cultura y Evaluación
15. Actividad, Conducta y Problemas de conducta
16. Motivación y desmotivación
17. Atención Temprana: Aspectos Básicos
18. Pedagogía Contextual: Fundamentos
19. Adolescentes en la Argentina: La generación de los '80
20. Integración e Inclusión en Educación