



## **“ESTE NIÑO ES DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, AUNQUE AHORA SE DICE DE INCLUSIÓN”. ¡CUIDADO! EL LENGUAJE CONFIGURA PENSAMIENTO**

**Miguel López Melero**  
**Universidad de Málaga (España)**  
**E.mail: miguel.lopez.melero@proyectoroma.es**

### Resumen:

Las palabras están cargadas de significados. Han experimentado una evolución a lo largo de los tiempos y ello hace que se han semantizado. Un estudio que invita a la reflexión sobre las personas y la relación que mantenemos con el lenguaje. Una aportación a la diversidad, con la intención de abrir el pensamiento. Un ejercicio de actualizar la terminología y pensar en tiempo presente, contemporáneo. Una manera de pensar en “una educación para todos”. Amparado en el proyecto Roma, la investigación se abre a las ideas y la reflexión en continua construcción, pues su finalidad es la de mejorar los contextos familiares, escolares y sociales, desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía, personales, sociales y morales.

Palabras clave: Diversidad, proyecto Roma, Lenguaje y pensamiento

### Abstract:

Words are loaded with meaning. They have experienced an evolution over time and this makes it has semanticized. A study that invites reflection about people and the relationship we have with the language. A contribution to diversity, with the intention of opening the thought. An exercise to refresh the terminology and think about the present, contemporary. One way to think about “education for everyone “. Sheltered by Rome project, research is opened to ideas and reflection in continuous construction, because its purpose is to improve family, school and social contexts, from democratic coexistence, mutual respect and autonomy, personal, social and moral.

Key words: Diversity, Rome Project, Language and thought.

Recibido: 22/12/2014 Revisado: 12/1/2015 Aceptado: 24/2/2015 Publicado: 1/5/2015

### Se empezó hablando de personas con *necesidades educativas especiales*

En el Proyecto Roma (1) solemos decir que el lenguaje configura pensamiento y condiciona nuestra percepción de la realidad, por ello, cuando algún docente hace uso de expresiones de este tipo: *“Este niño es... aunque ahora se dice de inclusión”*, además de internalizarlo y hacer suyo este pensamiento como algo absolutamente cierto, marca claramente la discriminación y exclusión de esas personas. Más aún, nosotros diríamos que indica el fracaso de esos docentes, -y de la escuela pública en general-, para educar a todos los niños y niñas, al subrayar claramente dos tipos de alumnado: los que aprenden y los que suelen tener dificultades para aprender.

Influenciado por este tipo de expresiones deseo cumplir mi compromiso con la profesora Mayka García de escribir un pequeño relato para un número monográfico sobre *Comunicación y Atención a la Diversidad* que ella coordina, subrayando, desde el principio, que debemos tener mucho cuidado con el lenguaje que utilizamos en educación porque nuestros pensamientos, nuestras creencias y actitudes configuran nuestras acciones y nuestras acciones repercuten en otras personas. ¡Por supuesto que no estoy planteando mala fe en los profesionales! pero sí que, a veces, estas expresiones suelen producirse por prejuicios sociales y/o científicos. Y no son conscientes de las terribles consecuencias que ello conlleva porque a miles y miles de niños y niñas se les marca su destino con este modo de hablar. Por tanto, el hacernos conscientes de este incorrecto proceder es un acto ético. ¿Qué puede, y suele pasar, después de

hacer este tipo de afirmaciones? Este es el sentido de este breve artículo.

Si tomamos como referencia la evolución de la Educación Especial en la segunda mitad del siglo XX, podemos comprobar que el lenguaje ha sido un elemento altamente discriminador. Desde el clásico *Pymalion* de Rosenthal y Jacobson (1980), hasta las más recientes investigaciones de Slavin, 1996; Barton, 2006, Aiscown, 2004,... etc., las y los docentes han establecido jerarquías dentro de sus clases y entre las clases del centro, bien patologizando comportamientos normales del alumnado, bien agrupándolos con frecuencia, por capacidades, aunque lo camuflen con expresiones tales como: *“niños o niñas con necesidades educativas especiales, de apoyo pedagógico, hiperactivos, de altas capacidades, de inclusión”*, ... y, como consecuencia, aparece este sentimiento de desconexión provocando en el alumnado algo mucho peor y es que como se ven incapaces para qué van a esforzarse en aprender y ‘pasan’ de todo perdiendo el interés por el rendimiento académico.

En este sentido debemos recordar un acontecimiento muy significativo que, precisamente, surge para erradicar el modo de pensar y de actuar existente en los años sesenta y setenta en el mundo de la educación especial y, por tanto del modo de hablar de las y los docentes, me refiero al Informe Warnock (1978). Mary Warnock presidió la comisión que elaboró el informe que lleva su nombre para el Parlamento inglés entorno a los derechos de los niños y niñas con capacidades diferentes. Este informe supuso un gran impacto no sólo en el Reino Unido, sino en todos los países desarrollados, por el cambio en la concepción de la educación especial que conllevaba y por el cambio en



el modo de hablar de las personas con capacidades diferentes, se les denominó: *niños con necesidades educativas especiales (NEE)*. Pero no era un cambio de nomenclatura tan solo lo que ella propuso, sino un cambio cultural de gran fortaleza. Entre los principios fundamentales que se deducían de dicho informe merecen mención:

1. Ningún niño ni ninguna niña serán considerados, en lo sucesivo in-educables, independientemente de la gravedad de su dificultad.
2. La educación es un bien al que todos los niños y niñas del mundo tienen derecho.
3. Los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas.
4. La educación especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas de cualquier niño o niña con objeto de acercarse al logro de estos fines.
5. Las necesidades educativas especiales son comunes a todos los niños y todas las niñas.
6. Ya no existirán dos grupos de alumnado: los deficientes que recibirán educación especial, y los no deficientes que reciben simplemente educación.
7. Si las necesidades educativas especiales forman un continuo, también la educación especial debe entenderse como un continuo de prestaciones que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.
8. Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen, tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.
9. Actualmente los niños y niñas son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus necesidades educativas especiales. Se recomienda, por tanto, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes.

10. Se aconseja utilizar el término “dificultad de aprendizaje” para describir al alumnado que necesita alguna ayuda especial. Y se tendrá en cuenta más la influencia del contexto en dichas dificultades de aprendizaje.

11. Se adoptará un sistema de registro del alumnado que necesita prestaciones especiales en el que no se impondrá una denominación de deficiencia sino una explicación de la prestación requerida.

Este informe, desde nuestro punto de vista, marca un antes y un después al reconducir muchos aspectos valiosos en educación especial, tales como: subrayar la importancia de la educación temprana, la preocupación por aquel alumnado con hándicap que ya había acabado su educación obligatoria, se recomendaba que todo el profesorado recibiera en su formación inicial nociones para atender al alumnado con dificultades de aprendizaje, se iniciaba la posibilidad a los procesos de integración y, lógicamente, se abría el debate sobre el papel que deberían tener los colegios específicos de educación especial.

Además de todo lo señalado, el Informe Warnock tuvo dos consecuencias muy significativas. En primer lugar, se le da una visión menos peyorativa a las personas excepcionales con la denominación, aunque fuese un poco eufemística, de *necesidades educativas especiales*, propiciando una visión más optimista de las posibilidades cognitivas y culturales de dichas personas y, asimismo, a la educación especial, al no subrayar tanto la incapacidad de los individuos como la competencia, acentuando la influencia del entorno en el desarrollo del ser humano y no supeditarla a una simple maduración natural. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, se requiere un

cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje que, lógicamente, redundará en un modelo educativo más abierto e inclusivo. Sin embargo, y después del tiempo transcurrido (37 años), las buenas intenciones implícitas en el Informe no han conseguido las dos grandes finalidades del mismo como eran: evitar la perversidad del lenguaje y el, consiguiente, etiquetaje con sus efectos negativos y, en segundo lugar el cambio de mentalidad en el profesorado sobre las competencias cognitivas y culturales de las personas excepcionales. Ya la misma Mary Warnock en 1982 criticaría al propio concepto labrado por ella:

«Tal vez la razón principal de la actual pobreza evidente de las necesidades especiales radica en su definición..., o mejor dicho en su falta de definición... El concepto de ‘necesidad especial’ encierra una falsa objetividad. Porque una de las dificultades principales y desde luego casi abrumadora, es saber quién es el que tiene necesidades especiales, o qué significa especial” (Cit. Slee, 1998: 137)»

Muy a pesar de estas inexactitudes debemos subrayar que con el Informe Warnock se inicia un camino, digamos, ‘integrador’ que culminaría en la Declaración de Salamanca (1994) pasando por el discurso de Jontiem (Tailandia, 1990) sobre *Una educación para todos*.

Por ello, nos parece muy importante que en las universidades se lleven a cabo investigaciones serias relacionadas con los procesos cognitivos, con la afectividad, con las acciones e, incluso, con el propio lenguaje que utilizamos sobre las personas con capacidades diferentes, antes de etiquetarlos. El alumno o alumna con capacidad diferente -según estos docentes- es un problema en sus clases, porque se centra en ellos la dificultad para el aprendizaje. Para nosotros, sin embargo, estos niños y niñas con

capacidades diferentes, son, sencillamente, personas que piensan, se comunican, siente y actúan. Y ello nos lleva a pensar que la educación es bastante más compleja y difícil de lo que se piensa. Ser educador es algo bien difícil. Son escasas las ocasiones en las que las y los docentes miran al sistema como origen de ese fracaso. ¿Qué podemos hacer para que las personas con capacidades diferentes dejen de ser consideradas un problema y sean sentidas como una oportunidad de enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje? Sólo se nos ocurre decir que debemos actuar de manera justa y democrática identificando y eliminando las barreras que discriminan y excluyen, fundamentalmente, el modo erróneo de definir las.

### **Después se les denominó niños y niñas de integración**

Siguiendo este recorrido y situándonos en la segunda mitad del siglo XX, las respuestas educativas a la diversidad siempre han estado condicionadas por una cultura muy generalizada en el mundo de la educación, de influencia médica y psicológica, que subraya dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, ‘normal’ y el ‘especial’, y, lógicamente, se vivía en el convencimiento de que estos últimos requerían procesos de enseñanza y aprendizaje diferentes, de ahí que se desarrollasen distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración. Dicha *dicotomización* se justificaba por la búsqueda de una clasificación diagnóstica que determinase quién debería recibir una educación ‘normal’ y quién ‘especial’ (etiquetaje: dictámenes) -pese al hecho de que hay gran cantidad de investigaciones que indican



que dichos diagnósticos y clasificaciones se hacen de manera poco fiable (Stobart, G. 2010)-, fluctuando las respuestas educativas del olvido más absoluto (exclusión) al reconocimiento de la diversidad como enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (inclusión). Pasando, lógicamente, por las respuestas más comunes, como han sido la educación en colegios específicos (segregación) hasta las reformas educativas que aconsejaban una educación con el resto del alumnado (integración), pero sin grandes transformaciones institucionales (2).

Pues bien, muy a pesar de las buenas intenciones de estos profesionales por denominar a las personas con capacidades diferentes como *‘de atención a la diversidad’*, *‘de integración’* o *‘de inclusión’*, más que una ayuda este tipo de expresiones lingüísticas lo que ha generado ha sido una mayor estigmatización. Y lo mismo ocurre cuando se habla de evaluación diagnóstica más que una ayuda para mejorar la educación es un etiquetaje que produce mayor segregación y discriminación. Hay que romper la cultura de la desconfianza que genera este tipo de diagnósticos, porque cuando se habla de dificultades se suelen centrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en subrayarlas más que en superarlas.

En este sentido los conceptos de inteligencia y de diagnóstico clásicos han ejercido un papel de discriminación y exclusión. También el de *‘adaptaciones curriculares’*. Por ello para derribar estas barreras hemos de dejar claro qué entendemos por inteligencia y qué por diagnóstico y, por supuesto, qué queremos decir con adaptar el currículum.

Tradicionalmente se ha pensado que cada ser humano viene a este mundo predeterminado biológicamente (infradotado, dotado, superdotado), como si la

inteligencia se heredase como el que hereda un cortijo, considerando la inteligencia como una propiedad individual independiente del contexto-particularmente el contexto cultural-, cuando en realidad sabemos que los seres humanos venimos a este mundo de manera inacabada, nos acabamos a través de la educación y la cultura. No podemos seguir aceptando, sin reflexión alguna, que la inteligencia nos viene dada, sino que es algo que se construye junto a los demás si los contextos educativos ofrecen oportunidades para ello. De ahí que cada niña y cada niño, independientemente de “sus posibilidades cognitivas”, genéticamente hablando, puede adquirir las funciones cognitivas para pensar con lógica, para percibir y atender de manera estructurada; para organizar la información que le llega, conocer cómo ha de aprender y saber aplicar lo aprendido; para saber relacionarse con los demás, dar respuestas lógicas a los interrogantes que se le planteen y ofrecer soluciones a las situaciones problemáticas que acontezcan en su vida cotidiana. Una persona puede presentar dificultades cognitivas, o lingüísticas, de comportamiento o de movimiento, pero lo que debemos saber es con qué modelo pedagógico se pueden subsanar.

También ha sido muy común entender la inteligencia como *‘inteligencia académica’*, unida al rendimiento escolar. Las aportaciones de Scribner, S. y Cole, M. 1981 (inteligencia práctica), Stenberg, R. 1997 (triada de la inteligencia), Gardner, H. 1995 (Inteligencias múltiples) han proporcionado otra visión de la inteligencia (inteligencia cultural, Cole, M. 2004) que no se reduce a la dimensión cognitiva, sino que tiene en cuenta la cognición y metacognición, el lenguaje y sistemas de comunicación, el mundo de los sentimientos y las emociones, y la autonomía

personal, social y moral (acción). Es decir, que engloba tanto la inteligencia práctica y los sistemas de comunicación, como el mundo de las normas y valores y la acción. Con todo esto lo que deseamos decir es que hay que erradicar de la mente del profesorado que la inteligencia es la condición para aprender, sino que cuando se aprende nos hacemos inteligentes. Primero se aprende y luego se hace inteligente y no al revés.

De todas formas no se trata de abrir un debate profundo en este artículo sobre la inteligencia, desbordaría el contenido del mismo, sino sobre las consecuencias que se producen en el modo de hablar, por ello tratamos de hacer reflexionar qué posibilidades abre o cierra una concepción u otra en nuestra vida profesional. Cuál de las opciones nos humaniza y cuál no. Lo que no cabe ninguna duda es que este concepto cuantitativo de la inteligencia ha generado mucha discriminación (Lewotin, R. y Rose, S., 1992; Gould, S, 1987, López Melero, M, 2004, Stobart, G, 2010, Ovejero Bernal, A. 2014). La pregunta que subyace a todo esto es saber si la inteligencia es cuestión de genes o de oportunidades. Es absurdo seguir pensando que hay un *gen a* para la inteligencia, cuando, en todo caso deberíamos de hablar de la *predisposición a*, siempre y cuando el contexto ofrezca las oportunidades necesarias. Por tanto, es una sublime estupidez seguir afirmando que el 86% de la inteligencia o el 64%, o cualquier otro porcentaje se debe a los genes y el resto al ambiente. Y más aún hablar que el *gen a* sirve para tal carácter cuando eso sería simplificar un proceso complejo. Lo que si sabemos es que cada gen lo que indica es una de las proteínas del proceso, o mejor dicho la secuencia de aminoácidos de esa proteína. Eso es, precisamente, lo que define a un gen. Por tanto es una gran tontería seguir hablando de porcentajes.

Personalmente pienso que la vida humana no está genéticamente predeterminada, ni estamos genéticamente predeterminados para ser un tipo u otro de ser humano. Esto ha sido muy importante para mí, desde el punto de vista educativo, puesto que me garantizaba que los seres humanos somos seres que aprendemos, y esto es así, no importa cuánto se hable hoy en día del determinismo genético. Y porque esto es así, aquel *homo sapiens* (biológico) puede llegar a *homo socius* a través de la educación y la cultura. Los seres humanos somos libres para elegir una u otra forma de ser humano en la educación y en la cultura. Cada ser humano se humaniza gracias a lo que aprende de los demás y con los demás, y se convierte en *homo amans* precisamente por ello. La inteligencia, como la deficiencia, se construye gracias a la cultura, o a la ausencia de la misma, y a la educación. Somos seres, fundamentalmente, culturales.

Relacionado con el concepto de inteligencia se encuentra también el concepto de diagnóstico. Éste, tradicionalmente se ha considerado, como una ‘vara de medir’ etiquetando a las personas como enfermos-retrasados-subnormales-deficientes, configurando una subcategoría humana: *la minusvalía*. Esta concepción de diagnóstico no ofrece ninguna posibilidad de cambio en las personas, es un diagnóstico, fragmentado, estático, determinista, clasificador. Nosotros diríamos que no es un diagnóstico, sino un castigo: “*así eres y debes resignarte, porque así seguirás siendo el resto de tus días*”.

En mis relaciones con los profesionales he oído muchas veces como me decían: “*Miguel, tienes que comprender que hay personas incapaces de aprender*”. ¿Qué querrá decir un profesional de la educación cuando afirma que una persona es



incapaz de aprender? Es comúnmente sabido que cuando se diagnostica a una persona como “incapaz” para aprender se produce lo que yo suelo llamar el “síndrome de indefensión adquirido”, dado que al ser considerada la persona como incapaz de aprender, sus familias, su profesorado y las personas expertas no le estimulan al aprendizaje porque sus prejuicios se lo impiden y, en consecuencia, no aprenden. Cuando un profesional dice: “*esta niña es incapaz de aprender*”. ¿Qué está diciendo realmente? Que esa niña no tiene suficiente competencia cognitiva para aprender o que no existen métodos pedagógicos que “venzan” esa incompetencia cognitiva definida en “su” diagnóstico? Pero, supongamos como hipótesis, que esa niña venza aquella incompetencia cognitiva, ¿qué tipo de cambios se han producido en su mente? ¿Son cambios cuantitativos (cantidad de conocimientos) o cambios cualitativos? Si son cambios cualitativos ¿se habrá producido una nueva reorganización mental que le permita seguir aprendiendo más allá de lo aprendido? ¿Qué significado puede tener este modo de concebir el diagnóstico desde el campo de la educación? Sencillamente y en coherencia con nuestro pensamiento de que todos los seres humanos son competentes para aprender el diagnóstico hemos de considerarlo como una herramienta para aprender y enseñar mejor (este es el carácter educativo del diagnóstico). Desde esta visión el diagnóstico no puede ser considerado algo negativo, muy al contrario, debe ser el umbral del conocimiento, ya que nos indica cómo se encuentra esta o aquella persona en este momento, pero en modo alguno sabremos cómo estará mañana y mucho menos si su desarrollo depende de la educación y de la cultura. Porque el desarrollo no consiste sólo en señalar lo que uno es ahora, sino lo que puede ser

con la ayuda educativa de los demás. El desarrollo depende del devenir. Es algo que está por construir. Es decir, que depende de la oferta educativa, y si ésta es de calidad, el desarrollo será de calidad. De ahí el carácter educativo y ético del diagnóstico. Por eso el diagnóstico al orientarnos de las competencias cognitivas y culturales del alumnado requiere que el profesorado cambie sus sistemas de enseñanza y aprendizaje y no que reduzca el currículum. Y una vez aclarado todo esto y, aclarado también, cuál es el papel del diagnóstico, lo que hay que tener muy claro es cómo debemos educar. Entonces la pregunta en estos momentos sería: ¿es factible generar procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula donde puedan aprender todas las niñas y todos los niños juntos independientemente de sus peculiaridades cognitivas, étnicas, culturales o religiosas?

La respuesta a este interrogante ha supuesto dos concepciones contrapuestas y enfrentadas de prácticas educativas. Una es la de profesionales que defienden la idea de que la escuela ha de ofrecer un currículum común y otra, la de quienes piensan que el currículum ha de ser doble. Sabemos que en el sistema educativo español coexisten estas prácticas educativas separando al alumnado en agrupaciones diversas, denominadas eufemísticamente, ‘flexibles’, tales como grupos de compensatoria, aulas de enlace, aulas de educación especial, etc., con propuestas curriculares muy diferentes, pero con dos características muy comunes en todas ellas: una, la reducción en las expectativas de aprendizaje a través de las conocidas ‘adaptaciones curriculares’ y, dos, la imposibilidad de interacción, total o parcial, con el resto de la clase.

Didácticamente hablando esto significa decidir *a priori* el ofrecer a determinado alumnado una educación de

menor calidad, renunciando a unas expectativas de aprendizaje al hacer una adaptación curricular, ya sea escrita o no, con lo cual, lógicamente, ni alcanzarán los mismos resultados ni se desarrollarán en función de sus peculiaridades. Se interpretan las adaptaciones curriculares como reducción del currículum, eliminando objetivos o eliminando contenidos, sin haber llevado a cabo los enriquecimientos prescriptivos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las adaptaciones curriculares no son la solución y no sólo no han resuelto el problema, sino que hay estudios que ponen de manifiesto que han generado más barreras (Ainscow, 2004; López Melero, 2004) al sentirse totalmente desconectados de lo que hacen sus iguales, incluso ocupando un lugar diferenciado en el aula, formándose ‘zonas de discriminación’ (la mayoría del tiempo se dedican a copiar de un libro o a hacer una lista de ejercicios inconexos inútiles para el aprendizaje y sólo sirven para tenerlos entretenidos).

Entonces, si el doble currículum no es la respuesta ¿qué debemos hacer para que todo el alumnado adquiera los aprendizajes necesarios para llevar una vida autónoma? De lo que se trataría es de generar una cultura escolar en la que se contemple a todo el alumnado como competente para aprender, subrayando sus competencias y no sus incapacidades (López Melero, 2010 y 2012). Pues bien, a pesar de estar tan claro, hay muchos docentes que aún siguen fomentando este tipo de discriminación, obstaculizando el aprendizaje ¿Cuándo dejaremos de hablar de niños o niñas con necesidades educativas especiales o niños y niñas de integración y hablemos de barreras que encontramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje! Lo que tratamos de decirles

es que no debemos ligar las dificultades de aprendizaje sólo a las personas diferentes, sino al currículum y al profesorado. Porque no es un problema de sujetos incapaces de aprender, sino de sistemas perversos incapaces de enseñar a aprender. Esto no debe interpretarse como que no ha de educarse teniendo en cuenta las peculiaridades de cada persona, ¡por supuesto que sí!, sino buscando metodologías que nos permitan dar respuesta a esas peculiaridades. En este sentido el socio-constructivismo ofrece muchas posibilidades.

### **En medio surgen las expresiones de *niños hiperactivos* (TDAH) y *trastornos bipolar* (TBI)**

Y en toda esta vorágine ideológico-educativa donde se sigue hablando de: “*niños o niñas con necesidades educativas especiales, de apoyo pedagógico, hiperactivos, de altas capacidades, de inclusión*”, etc., surge un nuevo concepto que ha sido rápidamente asumido por algunos docentes como el ‘milagro’ que esperaban, me refiero a: “*niños hiperactivos y con problemas de atención*” (TDAH. Trastornos por Déficit de Atención con y sin Hiperactividad), definiendo a todo ese colectivo de niños y niñas que se aburren en clase, son impulsivos o no paran quietos en su sitio, dando carta de naturaleza a algo que no se sabe qué es, pero eso sí, inmediatamente y sin reflexión alguna son medicados (dopados), montándose en el mundo entero una industria farmacéutica con suculentos beneficios, patologizando problemas normales de la infancia (García Vinuesa, F; González Pardo, H. y Pérez Álvarez, M (2014)). ¡¡¡Una verdadera barbaridad!!!

Este movimiento me recuerda los años setenta



cuando yo estudiaba que había niños y niñas que se distraían y se movían mucho en clase y no se sabía la causa de ello, se les diagnosticaba como *disfunción cerebral mínima*, como si tuvieran algún problema en el cerebro; cuando su cerebro funciona perfectamente, pero por causas siempre relacionadas con la educación, eran niños o niñas muy ‘curiosos’, impulsivos e inquieto, y no paraban de moverse buscando respuesta a algo que les inquietaba, pero que no habían recibido una educación adecuada ni en su familia ni en el colegio. Y cuando algún padre preguntaba al médico o al psicólogo qué le pasaba a su hijo le contestaban: *‘es que tiene disfunción cerebral mínima’* y, por eso, son tan inquietos y no prestan atención. Eran respuestas tautológicas. Es la misma respuesta que se suele dar cuando alguien define la inteligencia como aquello que te permite aprender, y se aprende porque se es inteligente. Pues bien, ahora con el TDAH la respuesta suele ser la misma: *‘es que tiene problemas de atención y no para en clase’*. Porque no tienen ni idea de en qué consiste el TDAH. Y si la familia pregunta a los profesionales: ¿pero tiene algún problema mi niño en su cerebro? Ningún profesional serio contestaría que hay un problema neurobiológico en esos niños. Entonces, si eso es así ¿por qué se mantiene esta nomenclatura? La única razón que nosotros encontramos es que son tan poderosos los intereses farmacéuticos que hay detrás de todo ello que no hay gobierno capaz de eliminarlos. Y esto es muy grave.

Por ello, los padres antes de dar a sus hijos algún medicamento deben saber con exactitud qué mejoras les puede proporcionar dicho fármaco (desde nuestro punto de vista ningunas), pero sobre todo qué daños. Pero es tal el desconcierto en la comunidad

científica y educativa que ésta se encuentra dividida y los padres están tan confundidos que hacen aquello que les orienta el profesional de turno. Y lo peor no es eso, sino que las instituciones políticas, sin ninguna reflexión se han unido al carro, publicando el Parlamento Europeo el Libro Blanco sobre el TDAH y el Congreso de los Diputados español declarando, irracionalmente, el día Internacional del niño TDAH e incluso el ministro Wert lo incluye en su poco inclusiva LOMCE. Una muestra más de la incompetencia del señor ministro que sin saber en qué consiste el TDAH le da carta de naturaleza. Señor ministro si usted está interesado en saber por qué hay niños con trastornos de atención, incómodos de llevar, con inquietudes por lo desconocido y con impulsividad por descubrir con inmediatez algo, lo que tiene que hacer es proponer una investigación seria en este sentido y responsabilizar a expertos que lleven a cabo dicha investigación. Pero sobre todo lo mejor que podría hacer usted es retirar la LOMCE que va a originar muchos y más graves problemas.

¿Qué se puede hacer, educativamente hablando, en estas circunstancias? En primer lugar, queremos recordar que nosotros no queremos decir que la escuela y las familias no tengan problemas educativos con un tipo de niños y niñas, ya sea por su impulsividad como por su falta de atención o por su aburrimiento, lo que deseamos decir es que, probablemente, ello se deba más a problemas normales de la infancia, sin definir ni calificar, que a ‘enfermedades’ psiquiátricas o psicológicas y, por tanto, susceptibles de educación. Problemas que, acaso, no radiquen específicamente en los niños y niñas como en los contextos donde viven y, por tanto, será sobre estos contextos sobre los haya que intervenir. En segundo lugar, pensamos que las

familias deben recibir una adecuada información/formación con fundamentos científicos sobre cómo tienen que educar a sus hijos en los tiempos actuales que vivimos, para que confíen, desde el principio, en sus competencias cognitivas y culturales; sabiendo que los problemas de sus hijos deben situarlos en otro contexto y no en aspectos neurobiológicos del propio niño o niña.

De ahí que a título, meramente indicativo, nos atrevamos a sugerir a las familias que deben aprender a convivir; es decir, a pasar más tiempo juntos y cuando estén juntos la relación entre ellos sea de calidad. Muchas veces se está mucho tiempo juntos, pero sin compartir nada, cada cual a su 'mundo de intereses'. Por ejemplo: imaginemos una familia en un día cualquiera a la hora de volver a casa después de la jornada laboral que el panorama en el hogar sea algo así: el padre ha llegado a las siete de la tarde y, después de saludar, directamente se ha encaminado a una habitación a seguir trabajando en su ordenador. Debe preparar urgentemente unos asuntos para el día siguiente. La madre, ha llegado una hora antes de su trabajo y los asuntos de la cocina le esperan, por la mañana no hubo tiempo para ello. Uno de los hijos está 'entretenido' viendo la TV mientras la otra hija se dedica ella sola a resolver las cuestiones que le han mandado en el colegio. ¡Qué tipo de calidad de vida existe en esta familia! Es necesario reconducir la vida de relación familiar, buscar formas de vida y prácticas sociales que propicie una mejora en la calidad de vida. Lo que pretendemos decir con todo ello, en el 'supuesto' problema del TDAH, es que hay que, acaso, lo que se debe hacer es cambiar el punto de mira y en lugar de centrarnos en los niños como origen del mismo lo focalicemos a los contextos

familiares y escolares donde viven aquellos porque puede que el problema no sea tanto de ellos como de los adultos o de las formas de vida que están construyendo los adultos en la actualidad. "Estamos hablando de una posible ayuda que empezaría por analizar las conductas de los niños y de los adultos en el contexto en que se dan, de acuerdo con la historia, 'costumbres' y cultura dentro de la que las conductas de unos y otros se aprendieron y funcionan actualmente" (García Vinuesa, F; González Pardo, H. y Pérez Álvarez, M (2014)).

A este supuesto problema de TDAH se ha unido una última moda: el *trastorno bipolar* que, como sabemos, antes se conocía como psicosis maníacodepresiva, y consiste en dos estados anímicos que se alternan. Son, a modo de crisis, cambios de humor, como hipomanías o manías, que van de un polo de euforia a otro de depresión y suceden a otros ciclos absolutamente normales. La hipomanía es como un subidón de alegría desorbitada tanto en el pensamiento como en la acción, con manifestaciones exageradas de grandes proyectos, con una actividad desbordante y donde todo es posible, y la manía es como el bajón donde la persona se vuelve irascible e intolerante con algunos comportamientos de las personas de su alrededor. A veces estas manías pueden llegar a ser verdaderas alucinaciones o delirios paranoides creyendo que alguien o algo actúan en su contra. Para paliar este estado de ánimo la industria farmacéutica ya se encargó de buscar un fármaco que tranquilizara (los tranquilizante del humor).

Pero, ¿qué ha ocurrido para que en los últimos veinte años hayan aparecido tantos niños y niñas diagnosticados con trastorno bipolar cuando hasta los años noventa era una enfermedad de adultos?



Lo que ha ocurrido, desde nuestro punto de vista, es que los adultos llevamos una vida desenfrenada, excesivamente estresada por la angustia a que nos somete el mundo laboral, y se ha descuidado la crianza de los hijos y, sobre todo, su educación. Esta nueva forma de vida familiar ha propiciado un caldo de cultivo ideal para que aparezca en el mundo de la infancia y en la adolescencia estos nuevos vocablos (el TDAH unido a la falta de motivación y TBI al mundo de las emociones) y lo que hace unos años eran considerados problemas y cambios de humor normales en estas edades han pasado a ser, sin fundamento alguno, problemas de atención con o sin hiperactividad y trastorno bipolar basado en testimonios y no en pruebas clínicas. En esta situación, se han juntado: padres desesperados, médicos que ofrecen soluciones rápidas y fabricantes con ganas de vender sus productos, siendo los únicos perjudicados los niños y niñas. ¿Acaso un padre prefiere tener un hijo enfermo o un hija enferma a saber cómo educarlo? Seguro que no, por ello es necesario y urgente una adecuada y correcta información/formación a las familias.

¿Cómo es posible que una niña o un niño de tres o cuatro años sea diagnosticado como TDAH o trastorno bipolar? Cuando lo que habría que preguntarse y responder es qué motivos tiene este niño o aquella niña para no atender, para aburrirse en casa o en la escuela o para preferir darle patadas a un balón antes que hacer ejercicios de matemáticas, o si prefiere moverse de un lado a otro antes que estar dócilmente sentado. Pues bien, si algo de esto lo ocurre será diagnosticado de TDAH o de TBI. Ciertamente que todas las familias quieren que sus hijos e hijas vayan bien en la vida, incluso en los menesteres de la escuela, pero de ahí a

este excesivo diagnóstico de niños y niñas con TDAH o TBI es una verdadera locura o una gran mentira.

Muchas veces leí y otras oí decir a José Saramago que si había que definir a nuestro tiempo de algún modo, no había mejor manera de hacerlo que como ‘la época de la mentira’. Una mentira poderosamente impuesta por las grandes industrias de la comunicación y de la cultura, y habría que añadir de la industria farmacéutica. Seguramente que esta figura literaria y comprometida política de una gran imaginación creadora y rebelde podría ser identificado como persona de TDAH o TBI, como lo han sido otros famosos. Vivimos en un mundo de distinciones y preferencias, vales cuanto aparentas, pero la extrapolación de estos hechos para transformarlos en teorías que establecen límites rígidos más allá de la educación es una cuestión ideológica (Gould, S. 1988). Hemos de corregir cuanto antes estos errores.

### **Pero la cosa no queda aquí, últimamente se habla de niños de altas capacidades**

¿Si hay altas capacidades es que también hay bajas y medias capacidades? Volvemos de nuevo a la campana de Gauss, quiero decir a la visión psicométrica de la inteligencia y la confusión de la misma con el CI (Cociente intelectual).

En el mundo de la educación el concepto de inteligencia ha estado ligado, fundamentalmente, con las personas socialmente reconocidas como de ‘bajas capacidades’. Y en concreto lo común era oír que “*nada hay que hacer; la realidad es como es y de nada vale la pena dedicarle tiempo a lo que está determinado genéticamente*”. Últimamente se habla de niños y niñas de ‘altas capacidades’.

¿Qué queremos decir con altas y bajas capacidades? Volvemos, una vez más a hablar de la inteligencia como algo cuantitativo. Como si heredásemos altas y bajas capacidades, cuando en realidad lo que heredamos es la posibilidad de ser y, lógicamente, si esto es así los seres humanos nos hacemos/construimos inteligentes si disponemos de oportunidades para ello.

Con esto de hablar ahora de las altas capacidades se da a entender que existen unos seres superiores y otros inferiores, como solía afirmar Galton (este primo de Darwin que vivía obsesionado por medirlo todo). Pues no es así, ni hay seres inferiores ni superhombres ni supermujeres, tan sólo hay personas que tienen habilidades en alguna dimensión y carencias en otras, y punto. Pero algunos y algunas docentes encuentran la vía para afirmar que debido a esas peculiaridades ellos no se encuentran con suficiente formación para educarles y, a partir de aquí, se crea una generalizada expectativa considerando superdotado a aquel alumno o alumna que, como primera condición, saca muy buenas notas, de manera que estaríamos confundiendo la superdotación con el rendimiento académico y, por el contrario, infradotado a aquel otro u otra que no obtiene buenas calificaciones. No sólo eso, sino que como consecuencia de esta idea, se cree que la persona superdotada ha de mostrar una actividad que refleje un equilibrio general, de manera que si se observa algún indicio de conducta inmadura o de falta de atención y/o adaptación, inmediatamente se descarta al sujeto que la posee como posible superdotado. Y de la misma manera que no se puede generalizar que las personas con ciertas capacidades son un fracaso escolar mucho menos hay que considerarlas como adultos en miniatura.

En fin, ¿cuándo vamos a aprender el profesorado

que las dificultades de cognición, de lenguaje, de afectividad y de movimiento no son problemas de índole intelectual, sino convivencial? Restituyamos, por tanto, ese espacio de convivencia y resolveremos muchos de los problemas actuales. De todas formas, y aún reconociendo que las personas excepcionales pueden tener dificultades en cualquier dimensión (cognitiva, lingüística, afectiva o motriz), no es lo mismo reconocer esto que definir a aquellas como seres discapacitados y, por tanto, como seres a los que nada se puede hacer con ellas. Es decir, hablando muy claro: un niño 'con capacidad diferente' no puede ser presentado como discapacitado en general.

A mi juicio la superdotación como la infradotación surge al comparar estas personas en cuatro dimensiones cuando sería más correcto decir en qué ámbito esta persona sus capacidades son diferentes: ¿en la cognición? ¿En la comunicación? ¿En la afectividad? ¿En el movimiento? ¿En todas estas dimensiones? ¿Todas las personas con hándicap cognitivo son iguales o hay muchos tipos de personas con hándicaps cognitivo? Y otra cosa muy importante que no debemos olvidar es si ¿el hecho de presentar un déficit en una o en varias dimensiones origina ello un déficit de inteligencia? ¿De qué tipo de inteligencia hablamos cuando hablamos de inteligencia? ¿De una inteligencia cognitiva? ¿Afectiva? ¿Lingüística? ¿Motriz? ¿Emocional?, etc.

De la misma manera se podría decir de las personas de altas capacidades: ¿en qué ámbito son talentosas? ¿En la cognición? ¿En la comunicación? ¿En la afectividad? ¿En el movimiento? ¿En todas ellas? Hay muchos tipos de personas talentosas. Desde mi punto de vista tanto para unas como para otras los cambios y transformaciones se logran a través de la cultura y con



la puesta en uso de los instrumentos culturales.

«La cultura es el producto de la vida social y de la actividad social y del hombre y por eso el propio planteamiento del problema del desarrollo cultural ya nos introduce directamente en el plano social del desarrollo. (...) todas las funciones superiores se han formado no en la biología, sino en la historia de la filogénesis pura y el propio mecanismo que constituye la base de las funciones psíquica superiores es una copia de lo social. Podríamos designar el resultado fundamental al cual nos lleva la historia del desarrollo cultural del niño, como la sociogénesis de las formas superiores de la conducta» (Vygotsky, 1995: 147).

Por lo tanto, todos los seres humanos poseemos capacidad para la creación y no comparto la idea de que los niños y las niñas son más creativos que los adultos. Ni tampoco que la creatividad y el arte de las personas con capacidades diferentes sea inferior al de las otras personas. Tan sólo es diferente. La diversidad humana tiene múltiples formas de expresión. Por ello, de lo que se trataría es de indagar en la vida escolar, familiar, de su barrio, y de la sociedad en general, cómo influye estos diagnósticos de altas o bajas capacidades en la vida de este alumnado y en su deseo de aprender. Sólo así podríamos hablar de una escuela que legitima y respeta a cada cual como es y confía en sus competencias cognitivas y culturales o hace todo lo contrario. Por ello, para comprender esto tenemos que tener muy claro de qué hablamos cuando hablamos de escuela.

Probablemente la escuela no fue pensada para respetar las diferencias humanas. Acaso, esté pensada y preparada para el grupo mayoritario de la población, de manera que ni el profesorado ni el currículum suelen estar preparados para educar a niños y niñas con rendimientos y peculiaridades diferentes. Y claro, los

procesos de enseñanza y aprendizaje que se presentan rutinarios y repetitivos, cansan y terminan aburriendo y desmotivando a este alumnado. Y, entonces, vendrán las afirmaciones gratuitas del profesorado, por no decir falsas, de que al aburrirse crean problemas. Este alumnado se aburrirá si el modelo educativo es aburrido. Y serán reflexivos y creativos si el modelo educativo produce reflexión y creatividad. ¡Claro que el profesorado manifestará que se siente mal y aturdido ante estos niños y niñas que reflexionan y piensan y se ponen nerviosos o manifiestan agobios e impaciencia! Pero eso sucede porque este profesorado piensa que quedan en ridículo al no saber contestar algunas de las preguntas que suelen hacerles porque el imaginario de ‘buen estudiante’ que tienen es aquél que presenta la conducta esperada por ellos. ¡Demasiados niños y niñas con hiperactividad y demasiados con altas capacidades están surgiendo en los últimos tiempos en el mundo escolar!

Desde nuestra concepción de escuela en el Proyecto Roma no distinguimos varias categorías de alumnado, y en concreto en relación al aprendizaje pensamos que todos los seres humanos son competentes para aprender, por ello cuidado con afirmar que hay personas incapaces de aprender, estas afirmaciones requieren una ruptura del paradigma deficitario propio de la escuela tradicional, donde se legitiman las desigualdades humanas como algo absolutamente común, por un nuevo paradigma competencial donde se valoran las diferencias como valor y cualidad. O sea, las niñas y los niños que acuden a la escuela son personas cargados de vivencias y de vida. Desde la postura ideológica de nuestro proyecto no caben las discriminaciones, ni siquiera las académicas, en el sentido de vivir un currículum homogeneizador y que,

en el caso de las personas de capacidades diferentes, aquél suele convertirse en una simple reducción del mismo. Por el contrario, enmarcados en nuestros ideales democráticos defendemos un currículum que parta y valore las diferencias como elemento de valor y derecho. La enseñanza no se reduce a la transmisión de contenidos que ya previamente están elaborados, sino que lo fundamental radica en una educación en valores con la finalidad de construir una sociedad democrática, y es un proceso que requiere de todas y de cada una de las experiencias y aprendizajes que suceden en la escuela y en los diversos contextos, porque “la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo, una enseñanza orientada hacia una etapa de desarrollo ya realizado es ineficaz” (Vygotsky, 1986: 35-36).

En síntesis podemos decir que la escuela es ese lugar donde los adultos hemos decidido que las niñas y los niños acudan para recibir educación que les permita llegar a ser personas cultas, democráticas, solidarias y autónomas. Es decir, un lugar para la humanización donde el respeto, la participación y la convivencia sean los pilares que sustenten dicha humanización.

### **Pero se nos ha olvidado de hablar de lo fundamental: de la educación**

Así las cosas puede que, con nuestro modo de definir a las personas con capacidades diferentes de múltiples maneras, estemos olvidando lo fundamental. Y lo fundamental es qué tipo de educación se requiere hoy en nuestras escuelas, y en las familias, para que todos los niños y niñas logren su autonomía personal, social y moral. Como venimos afirmando desde el Proyecto Roma nuestra concepción de escuela está inspirada en

los principios siguientes: el respeto a las peculiaridades del alumnado (todo el alumnado es competente para aprender: proyecto confianza), la construcción del conocimiento de manera social a través del trabajo cooperativo (proyectos de investigación), convertir nuestras aulas como si fuese un cerebro (el contexto es el cerebro: zonas de desarrollo y aprendizaje. Proceso lógico de pensamiento), las relaciones interpersonales entre familias, profesorado y alumnado y la mejora de la calidad de vida en la clase (democracia en las aulas: el aula como comunidad de convivencia y aprendizaje) y el respeto a la diferencia como valor (las diferencias étnicas, de religión, de hándicap, de procedencia, etc., mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje).

El profesorado del Proyecto Roma estamos convencidos que la educación de calidad no consiste en ofrecer sólo el derecho a la educación, sino en ofrecer una educación donde todas y todos tengan cabida. Una escuela pública, una escuela para todos y todas (universal). Y tenemos muy claro que mientras haya un alumno o una alumna en una clase que haya perdido su dignidad y no sea respetado como es, ni participe en la construcción del conocimiento con los demás ni conviva en condiciones equitativas a sus compañeros y compañeras, no habremos alcanzado la educación deseada. Esta debe ser la orientación de la práctica educativa en la escuela pública. De ahí que nuestra labor docente sea *una labor eminentemente ética* donde nuestras acciones repercuten de una manera u otra en nuestros niños y niñas. Por ejemplo: debemos ser conscientes de que cuando hablamos de ‘niños y niñas de necesidades educativas especiales’ o cuando hacemos el diagnóstico a nuestro alumnado, o cuando sacamos a un niño o una niña del aula o



cuando le ofrecemos un espacio donde no participa con los demás, estamos marcando un destino que, difícilmente, va a superar, si no somos capaces de construir un aula más participativa y democrática. Esta preocupación de cómo nuestras acciones repercuten sobre otras personas se convierten en nuestro compromiso ético y no debemos hacer algo que repercuta negativamente sobre otros u otras.

Por ello los profesionales que desarrollamos el Proyecto Roma lo que *procuramos es ser coherentes entre lo que decimos y lo que hacemos*, entre nuestro pensamiento y nuestras acciones. Precisamente la herencia que Freire deja al Proyecto Roma se podría resumir, sin ánimo de simplificar en: la necesidad del compromiso ético de reinventar la escuela y la sociedad, la necesidad de la relación dialéctica entre reflexión y acción y la necesidad de la problematización de la educación para el desarrollo del hombre y la mujer libres, a través del diálogo y la reflexión compartida como acto permanente de descubrimiento de la realidad y la construcción del conocimiento. Lo realmente importante en una escuela que enseña a su alumnado a pensar y a convivir es que éste logre un aprendizaje que no esté basado en la acumulación de información, sino en la reflexión y en la acción. Por eso nuestra preocupación es saber *qué* debe de aprender nuestro alumnado y *cómo* debemos enseñarlo. Este es nuestro sentido del currículum escolar, y para nosotros esto no es sólo una cuestión académica sino ética, porque no tiene que ver sólo con los contenidos, sino, también, con lo que nos vamos configurando a través de los mismos y cómo vivimos todo este proceso, porque en las clases no sólo se aprenden unos contenidos sino un modo de convivir (Maturana, 1994). Por eso no es ingenuo ofrecer unos

contenidos u otros ni un modo de construirlos u otro, porque ello va configurando nuestra personalidad.

En las clases del Proyecto Roma los procesos de enseñanza y aprendizaje se construyen a partir del análisis de situaciones problemáticas (3) vividas por el alumnado, donde los conceptos, fenómenos, hechos e ideas fundamentales a aprender son para buscar estrategias que les permita resolver esas situaciones problemáticas. Esta es la aventura curricular que recorre nuestro alumnado al transitar de lo que sabe a lo que no sabe, pero que debe saber. Esta construcción social del conocimiento la llevamos a cabo en grupos heterogéneos cuyos componentes son interdependientes y comparten una serie de cosas, tales como: un espacio y unos propósitos comunes, unos materiales de aprendizaje y unos cargos que implican cierto grado de responsabilidad y unas normas de entendimiento donde se reflexiona sobre una tarea común (Johnson, D.W, Johnson, R. y Holubec, E.J., 1999). Nuestro alumnado deja de pensar que aprender es ‘hacer deberes’, para comprender que a la escuela se va a construir el conocimiento con sus compañeros y compañeras. Más aún, en este proceso el alumnado va responsabilizándose de su modo de aprender y es capaz de autorregularlo (“*aprender a aprender*” y “*aprender cómo aprender*”). Mientras esto no se entienda se seguirá dividiendo el conocimiento en más y más fragmentos de disciplinas inconexas y descontextualizadas para ser memorizadas y, más tarde, medidas/evaluadas, impidiendo que el alumnado aprenda a enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana siguiendo un proceso lógico de pensamiento y de manera interdisciplinar.

Enseñar a indagar y a investigar es algo que define al profesorado del Proyecto Roma y es la actitud que

debe aprender el alumnado. Y esto, a nuestro juicio, sólo lo podemos conseguir a través de *proyectos de investigación* porque consideramos que la indagación es el fundamento del aprendizaje. La idea de *proyecto de investigación* no es la de tema en sentido tradicional, y que, secuencialmente, el alumnado aprende uno tras otro, tampoco es una taxonomía de objetivos que ordenadamente han de alcanzar, sino que es algo dinámico, que, primero se imagina (pensamiento) y después se construye cooperativamente (acción). Es, por tanto, una actitud de búsqueda permanente y de indagación dialógica (Well, 2001). Por eso, el método de proyectos, nos aleja de aquella idea aristotélica de la enseñanza libresca y nos introduce en la construcción social del conocimiento. Partimos de la identificación, descripción y comprensión de la situación problemática construyendo una serie de aprendizajes significativos y relevantes de esa parcela de la realidad. Donde el docente ‘presta’ una especie de ayuda a la actividad constructiva de significados llevada a cabo por el alumnado.

Adoptar una metodología u otra no es ingenuo. Los métodos de enseñanza siempre son un camino elegido, *a priori*, de cómo hacer posible que el alumnado aprenda lo que debe aprender; pero sólo sabremos que esto se consigue *a posteriori* cuando reflexionemos si la dinámica de clase ha permitido que todo el alumnado aprenda a aprender.

El aprendizaje por comprensión es un proceso complejo, donde el alumnado desarrolla su propio proceso lógico de pensamiento al adquirir, experimentar y construir nuevos conocimientos. La comprensión tiene que ver con el pensamiento y con la acción; o sea, con la capacidad para pensar flexiblemente con lo que uno conoce y con la

experimentación para conocer. No tiene que ver con la utilización de estructuras mentales rígidas para ‘pensar’ y decidir, sino con la capacidad de sintonizar y dialogar con las situaciones problemáticas de la vida cotidiana. Por eso es muy importante que el profesorado reflexione sobre su metodología de aula y, sobre todo, a discriminar a unos niños o niñas por su manera de participación en las clases. Desde nuestra experiencia, podemos decir que la metodología de proyectos de investigación nos está ayudando a conseguir un alumnado más culto, librepensador, dialogante, capaz de respetar las ideas de los demás y más coherente y honesto, más democrático y, fundamentalmente, más humano (López Melero, M. 2013).

Esto que afirmamos no es una utopía irrealizable, sino un proyecto moral al que debemos dedicarnos en educación para compensar los desequilibrios existentes y, si hay que declararse insumisos porque va en contra de los Derechos Humanos, cada docente tendrá que actuar en conciencia. Este es nuestro compromiso ético. Más aún, el compromiso ético es la lucha contra las desigualdades y la segregación, incluso más allá de nuestras propias fuerzas, a partir de los principios éticos en los que creemos, aunque no haya ningún margen “razonable” de que obtengamos algún éxito en nuestro esfuerzo, sólo el valor simbólico de estar siempre en lucha contra la discriminación y la exclusión. Estamos hablando, sencillamente, de construir una escuela sin exclusiones.



## Notas

(1) Proyecto Roma. Como proyecto de investigación, pretende aportar ideas y reflexiones sobre la construcción de una nueva teoría de la inteligencia, a través del desarrollo de procesos cognitivos y meta-cognitivos, lingüísticos, afectivos y de autonomía en el ser humano. Como proyecto educativo, su finalidad básica y fundamental se centra en mejorar los contextos familiares, escolares y sociales, desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía, personales, sociales y morales.

(2) a) Perspectiva de ‘olvido o abandono’ (Exclusión). Las personas con algún tipo de hándicap no contaban para nada. Vivían excluidas de cualquier relación y participación humana. Eran consideradas como ‘seres inhumanos’ algo así entre el misterio y la repulsa.

b) Perspectiva asimilacionista (Segregación) Desde esta perspectiva la diferencia y la diversidad se consideran como problemáticas y peligrosas social y educativamente. Los que defienden esta respuesta segregadora y asistencial, pero no educativa, piensan que donde mejor se educan las personas cognitivamente diferentes es en colegios especiales.

c) Perspectiva integracionista. (Integración) Es la respuesta propia de las reformas educativas y se les exige a las personas excepcionales que sean ellas las que tienen que cambiar para ser consideradas como personas “integradas”, pero sin cambiar el currículum, ni el profesorado, ni los modos de enseñar, etc. Se les exige a aquellas personas lo que no se le exige a nadie: que demuestren sus competencias, olvidando las familias y el profesorado que para que una respuesta sea educativa, los primeros que tienen que cambiar son las familias y la escuela, y también la sociedad.

Cambio en los sistemas y no en las personas.

d) Perspectiva Inclusiva. (Inclusión). Es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia; precisamente si se da respeto, participación y convivencia el aprendizaje está garantizado. Hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes.

(3) El aprendizaje que subyace en el Proyecto Roma es un aprendizaje basado en situaciones problemáticas (AbSP) y no en problemas. Porque el problema se sitúa en la persona y nosotros nos centramos en transformar los sistemas y no sólo las personas.

## Referencias

- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Cole, M. (2004). *Psicología cultural*. Madrid. Morata.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona. Ariel.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o Reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: siglo XXI.

- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós. MEC.
- Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- García de Vinuesa, F, González Pardo, H. y Pérez Álvarez, M (2014): *Volviendo a la normalidad. La invención del TDAH y del trastorno bipolar infantil*. Alianza-Editorial: Madrid.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gould, S.J. (1987). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Orbis.
- Habermas, J. (1999): *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2002): *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Paidós: Barcelona
- Habermas, J. (2002): *El futuro de la naturaleza*. Paidós: Barcelona.
- Harwood, V (2009): *El diagnóstico de los niños y adolescentes problemáticos. Una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta*. Morata: Madrid.
- Kemmis, St. y R. McTaggart. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Kozulin, A. (2001). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza.
- López Melero, M. (2003): *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Aljibe: Málaga.
- Lewotin, R. y Rose, S. (1990) *No está en los genes*. Barcelona: Grijalbo.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M (2012) “Disability and Education: Transforming difficulties into possibilities. En: Paraskeva, J. y Torres Santomé, J. (Eds.). *Globalisms and Power: Iberian Educational and Curriculum Policies*. New York: Peter Lang. Internacional Academia Publishers.
- López Melero, M. (2013). “Discriminados pelo currículo por sua desvantagem: estratégias do currículo para uma inclusão justa e factível”. En: Gimeno Sacristán, J. (Org.): *Saberes e incertezas sobre o currículo*. São Paulo: Penso Editora; 385-402.
- Luria, R.A., Lontiev, A.N. y Vygotsky, L. (1986): *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Luria, R.A. (1997): *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- Luria, A. R. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Maturana, H. (1994). *El sentido de la humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (1994). Maturana, H. y Nisis, S. (1997). *Formación Humana y capacitación*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (2003): *Amor y Juego: Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: Ed. JC. Sáez Editor.
- Ovejero Bernal, A. (2003): *La cara oculta de los tests de inteligencia. Un análisis crítico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Proust, M. (1997): *En busca del tiempo perdido*. Madrid: Alianza.
- Rosenthal y Jacobson (1980): *Pygmalion en la escuela*. Madrid: Marova (publicado en inglés en 1968).



**“Este niño es de necesidades educativas especiales,  
aunque ahora se dice de inclusión”.**  
**¡Cuidado! el lenguaje configura pensamiento**

**Monográfico**

Scribner, S. y Cole, M. (1981): *The psychology of literacy*, Cambridge: Harvard University Press.  
Slavin, R. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets y Zeitlinger  
Slee, R. (2012): *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.  
Stenberg. R.K. (1997) *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.

StobarT, G. (2010): *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.  
Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.  
Vygotsky, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.  
Young, I. M. (2011): *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.