

La Educación Social ante el fenómeno de la discapacidad

Amando Vega Fuente

Universidad del País Vasco, San Sebastián

Resumen

Frente a la visión tradicional de la educación especial, donde el “minusválido” ha sido considerado como un enfermo y una persona incapaz de desenvolverse en la sociedad o, al menos, con muchas dificultades, resulta imprescindible reconocer la presión de las barreras institucionales, ideológicas y estructurales desarrolladas por la sociedad, que excluyen y discriminan a las personas con alguna limitación. La discapacidad está conformada por un conjunto de carencias personales y sociales que contribuyen a la marginalidad, falta de poder y exclusión de las personas con limitaciones. La lectura social de la discapacidad, más acorde con la pedagogía social, posibilita y estimula el cambio hacia una sociedad que reconozca los derechos de las personas con limitaciones y su valor como ciudadanos iguales y no una sociedad que se limite a tratarlos como receptores de la buena voluntad de otras personas.

Palabras Clave: Minusválido, discapacidad, derechos humanos, ciudadanía, modelo social, pedagogía social.

Abstract

Against the traditional image of special education, where a handicapped person has been considered ill and unable to develop him or herself in society, or at least with much difficulty, it is indispensable to recognize the pressure of institutional, ideological, and structural barriers developed by society, which exclude and discriminate people with any limitation. Disability is conformed by a set of personal and social shortages that contribute to marginality, lack of power, and exclusion of people with limitations. The social view of disability, according with the social pedagogy, facilitates and stimulates change towards a society that recognizes the rights of people with limitations and their value as equal citizens instead of a society that limits itself to treating handicapped people as receivers of other people's good will.

Keywords: Handicapped, disability, human rights, citizenship, social models, social pedagogy.

Introducción

2003 es el Año Europeo de las Personas con Discapacidad. Así lo ha declarado el Consejo de la Unión Europea el 3 de diciembre de 2001, pues se cumple el décimo aniversario de la adopción, por parte de la Asamblea General de Naciones Unidas, de las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad, lo que constituye una magnífica oportunidad para promover el entendimiento y aceptación de la discapacidad, para animar a los ciudadanos con discapacidad a que expresen sus opiniones, y para tomar nuevas iniciativas de acción para mejorar las vidas de las personas con discapacidad.

Pero, ¿cómo entender la discapacidad? ¿Es sólo una deficiencia del individuo afectado? ¿O es el resultado del fracaso de una sociedad que no se adapta a las necesidades de las personas, lo que no sólo provoca limitaciones sino también el olvido de las necesidades de las personas afectadas?

La Educación Social tiene mucho que aportar en el ámbito de la discapacidad desde el punto de vista educativo. Sin dejar de reconocer que mucho se ha hecho en respuesta a las denominadas “necesidades educativas especiales”, sobre todo en el ámbito escolar, es en el campo de la educación extraescolar donde quedan muchas cuestiones pendientes, pues siguen dominando las respuestas asistencialistas frente a las propiamente educativas. Y no se comprende el derecho a la educación, sin una práctica educativa respetuosa y dinamizadora de los derechos humanos de las personas con limitaciones, que contemple la acción educativa como compromiso social hacia una sociedad

no excluyente, teniendo en cuenta tanto su incorporación social como la prevención de sus dificultades.

1. La responsabilidad de la Educación Social

La Educación Social no puede desentenderse de un campo de acción educativa como es el denominado Educación Especial que tanto arraigo tiene en el ámbito escolar, tras años de compromiso y de reivindicación de afectados, asociaciones y profesionales implicados en la atención de personas con limitaciones.

La Educación Especializada francesa incluye dentro de su ámbito de acción tanto la denominada *Educación Social Especializada* como la *Educación Especial*, orientada hacia las personas con minusvalías o excepcionalidades. Se integran así, al mismo tiempo que se reconocen diferencias, la *Educación Especial* (educación de individuos con minusvalías físicas/psíquicas o con propiedades excepcionales) y la *Educación Social Especializada* (educación para colectivos, grupos o individuos que manifiestan problemas de adaptación social). El vocablo *social*, que se ve reforzado y aclarado por el término *especializada*, no basta para distinguirla de la *especial*. ¿La educación especial no tiene que ser también social? ¿No son factores sociales los que dificultan el funcionamiento de las personas con limitaciones? ¿No se podría haber evitado la minusvalía en muchos casos con el desarrollo de medidas preventivas adecuadas? ¿Las carencias de la educación no vienen determinadas por la falta de visión y compromiso social de la práctica educativa tradicional?

La educación especial, como puede verse en el primer Plan Nacional de Educación Especial (1979), ya contempla los denominados inadaptados sociales en sus actuaciones y programas. El desarrollo del mismo, sin embargo, no tuvo en cuenta a los individuos con problemas de adaptación social como lo ha hecho el sistema educativo en general, dejando su atención en manos de los servicios sociales y del aparato jurídico.

Hoy, con la nueva conceptualización de la educación especial, se amplía el concepto para contemplar aquí cualquier tipo de necesidad educativa no atendida, como muestra el principio rector de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994):

las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados,

declaración que ha de extenderse a los individuos de cualquier edad, ya que en este manifiesto se contempla también la educación de los jóvenes y de los adultos.

Urge, de todas formas, ponerse alerta ante los términos en uso en relación con la discapacidad, pues con el tiempo cambian (deficiencia, minusvalía, etc.), aunque en el fondo se siga con las mismas valoraciones y planteamientos. Es verdad que hablar de una persona con discapacidad no es lo mismo que considerarla como discapacitada. ¿Pero se asume la novedad de este planteamiento que entiende que la persona no está afectada en

todo su conjunto? Por otra parte, cuando se habla de discapacidad resulta éste un término tan genérico que poco dice y nada concreta, de forma que su ambigüedad facilita mantener las actuaciones más tradicionales, tras el barniz de nuevos términos y enfoques. Si la discapacidad se sitúa en la persona sin cuestionar tipo y alcance de la limitación, se verá como un problema personal, sin cuestionar condicionante social alguno, más allá de falta de solidaridad de la población.

La despolitización de las necesidades de los sujetos, y su conversión en punto de apoyo para la exclusiva responsabilidad de los sujetos individuales, constituye “la fórmula política, estratégica y práctica más idónea para que, a la postre, no haya reservas para poder sostener que cada cual tiene, en realidad, la educación que merece según su esfuerzo y mérito” (Escudero, 2002: 201). Pero si la educación

debe dar a cada individuo la capacidad de dirigir su destino en un mundo en que la aceleración del cambio, acompañada del fenómeno de la mundialización, tiende a modificar la relación de hombre y mujeres con el espacio y el tiempo,

como señala el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors y otros, 1996), ¿cómo conseguir esta meta sin contemplar la influencia de los elementos económicos, políticos y sociales no sólo en las limitaciones de las personas sino también en la acción educadora?

En España hay más de 3.500.000 personas con alguna discapacidad, lo que significa el 9% de la población. De ellos, 1.600.000 reciben ayuda, aunque el Estado sólo atiende al 7% de éstos, bien en ayuda a domicilio o teleasistencia. Ese

porcentaje incluye al 3% de los casos, en los que el Estado es el principal cuidador, sobre todo en residencias públicas, según la encuesta del Instituto Nacional de Estadística realizada en 1999. El cuidado recae en las hijas, que se encargan del 32% de los dependientes mayores de 64 años. Los hijos sólo cuidan al 6%.

La encuesta señala que la principal causa de discapacidad es la dificultad para salir del hogar: más de dos millones de personas tiene problemas para desplazarse. Le sigue, en cuanto a frecuencia, la discapacidad para realizar tareas del hogar y, en general, las discapacidades relacionadas con la movilidad. La mayoría de las discapacidades están causadas por problemas en los huesos y en las articulaciones, que afectan a más de 1.200.000 personas. Por edades, los más afectados son los mayores de 80 años (54,5%); entre 65 y 79 años (26,12%); entre 6 y 64 años (4,59%), y los menores de 6 años (2,24%).

España cuenta con 200.000 plazas en residencias públicas, 10.000 en centros de día, 120.000 plazas de asistencia a domicilio y 80.000 de teleasistencia. Con estos servicios, España no puede cubrir a 1.685.140 de españoles que precisan ayuda porque tienen una dependencia severa. Y está muy lejos de la media de la UE, donde los servicios públicos atienden a un 25% de la población mayor de 65 años. La encuesta puntualiza que las hijas cuidan al 39,4% de los mayores de 80 años que necesitan ayuda; los hijos, al 6,28%; los empleados del hogar, al 9,47%, y los servicios sociales, al 3,58%. Con los dependientes que tienen entre 65 y 79 años ocurre igual: las hijas cuidan al 25%; los hijos, al 5%; empleados, al

7,69%, y los servicios sociales, al 2,7%. El 20% de los mayores de 65 años que tiene alguna discapacidad viven solos. De estos, el 84% son mujeres. Un total de 228.891 dependientes necesitaron algún servicio y no lo recibieron y 1.092.900 no solicitaron ningún servicio.

La tasa de empleo de las personas con discapacidad y cuya edad está entre los 16 y los 64 años es del 24%, mientras que en la fecha de realización de la encuesta era del 54% para la población general. De igual forma que ocurre en el conjunto de la población, en el colectivo con discapacidades la tasa de empleo femenino, 16%, es inferior a la masculina, un 32% (*Voces*, 335, 2002: 16).

2. El movimiento de la discapacidad

El denominado “movimiento de la discapacidad” abre nuevas perspectivas en la atención a la diversidad, al salir de los muros escolares y de la visión más tradicional de la minusvalía y ubicar la acción educativa en el amplio contexto de la sociedad, con todos sus condicionantes sociales, culturales, económicos y políticos. Y en este marco, las propias personas afectadas por una limitación (física, síquica o social) y sus representantes asumen el protagonismo, más allá de las etiquetas de “enfermos” o “clientes”, al aceptar la propia responsabilidad y reivindicar sus propios derechos, más allá de la caridad y de la beneficencia.

Este movimiento encaja perfectamente con las metas que la educación tiene, pues, “frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los

ideales de paz, libertad y justicia social. Y este progreso será una realidad cuando nadie quede excluido, pues el grupo, la sociedad avanza tanto como lo conseguido por el último”, como señala Delors (1996).

Si hay que elaborar un programa para el cambio, uno de sus objetivos esenciales deberá ser conseguir de las escuelas y de sus comunidades una consideración más precisa de la discapacidad y de las respuestas educativas hasta ahora ofrecidas, pues es necesario poner en entredicho las ideas tradicionales de la educación especial como provisión educativa de acuerdo con unas categorías. Como necesario es también que grupos de expertos nuevos, los discapacitados, quienes les cuidan y sus defensores busquen y oferten planteamientos alternativos.

La discapacidad no puede verse como una tragedia personal, una enfermedad, un castigo de Dios o un error de la naturaleza, que sitúa a ciertas personas en una condición inferior a la del resto de los humanos. Sólo se puede comprender en relación con un conjunto más amplio de desigualdades que es necesario identificar, tratar y erradicar, tarea en la que está comprometido el movimiento de las discapacidad. Los planteamientos que se concentran en cambiar las circunstancias personales de los individuos suelen ofrecer poco campo para el compromiso social. El movimiento de la discapacidad, al poner en entredicho el modelo médico y sus derivados, desafía las normas, los valores y las expectativas sociales dominantes, al mismo tiempo que oferta alternativas más acordes con los derechos de las personas con limitaciones.

La ‘Declaración de Madrid sobre Discapacidad’ reclama con urgencia, en este sentido, una legislación antidiscriminatoria (Solidaridad Digit@l, 25/03/2002). Según este manifiesto, hay que asegurar que las personas con discapacidad puedan disfrutar de las distintas clases de derechos humanos reconocidos en los convenios internacionales y en las legislaciones europea y nacionales, porque ellas no desean caridad, sino igualdad de oportunidades y de acceso a los recursos sociales. La declaración considera que la discriminación de las personas con discapacidad está causada por el hecho de que han sido largamente olvidadas e ignoradas, y la forma en la que están organizadas nuestras sociedades las llevan con frecuencia a la exclusión. El reconocimiento de la igualdad de derechos debe estar complementado con actuaciones positivas de apoyo que, además, tengan en cuenta que los “discapacitados” forman un grupo diverso, sin dejar de ser iguales a los demás, por lo que esas medidas sólo funcionarán si se respeta su diversidad.

Para lograr todo esto, la ‘Declaración de Madrid’ establece un programa básico, con el que se reclama:

- La promulgación, cuanto antes, de una legislación antidiscriminatoria.
- Medidas de sensibilización pública que den vigencia social a los preceptos legales.
- La puesta en marcha de servicios que refuercen la capacidad de participación de los discapacitados y su derecho a vivir de forma independiente, y que sirvan de apoyo a sus familias ya que juegan un papel esencial en su educación e inclusión social.

- La adopción de medidas especiales de apoyo a la mujer discapacitada, sometida por su género a una discriminación múltiple.
- La consideración de las necesidades de accesibilidad de los diferentes grupos de discapacitados en los procesos de planificación de cualquier actividad, y no como necesidades de adaptación posterior.
- La promoción de su acceso al empleo, preferentemente en el mercado laboral ordinario, porque es la forma más importante de luchar contra la exclusión social.
- La reclamación, finalmente, de que todas estas acciones se realicen desde el diálogo y la cooperación con los propios discapacitados y sus organizaciones.

Si aceptamos que las personas con discapacidades de cualquier tipo son conciudadanos nuestros, con los mismos derechos básicos de cualquier otra persona, se deduce que debemos esforzarnos para garantizar que se les dé el mismo tipo de oportunidades para participar en la vida de su comunidad, pero no sólo pensando en sus capacidades sino también en las obligaciones que la sociedad tiene de estructurarse de forma que ellas pueden desenvolverse.

No hay que olvidar que vivimos en sociedades competitivas e individualistas, donde el valor principal es el dinero, por lo que se busca ante todo la rentabilidad y la eficacia. Son tiempos «postutópicos» en los que vivimos, donde está en baja el ideal de conseguir una mayor igualdad económica y social, un ideal que sirvió de motor a tantos movimientos en décadas anteriores, por lo que “la crisis del Estado del bienestar parece abonar la idea de que

cada persona o país es responsable de sus éxitos o sus fracasos vitales, como si no intervinieran en ellos las loterías natural y social” (Cortina, 1997).

El nuevo capitalismo genera fenómenos de exclusión, que se definen, precisamente, por la mayor precariedad, la ausencia o la ruptura de los vínculos. En este nuevo capitalismo, vivir juntos no es una consecuencia natural del orden social. Vivir juntos sólo puede ser el producto de una decisión política, voluntaria, consciente, específicamente humana. Esta es una de las razones por las cuales, actualmente, las ciencias sociales tienden a asumir posiciones que ponen de manifiesto un fuerte resurgimiento del humanismo y de la filosofía social, frente a los paradigmas tradicionales del determinismo estructural (Tedesco, 2001).

¿Qué papel pueden desempeñar las personas con dificultades en esta sociedad que impone un ritmo frenético, tanto en lo físico como en lo mental, para poder desenvolverse con libertad y autonomía? ¿Pueden quedarse al margen, al no poder superar las barreras que la sociedad pone a su desarrollo personal y social? ¿O deben rebelarse ante la situación injusta que la sociedad les impone?

Son cuestiones que pueden acercarnos a una comprensión más profunda de la discapacidad, entendida, no como una patología individual, sino como “una cuestión o asunto social”, que no sólo considera las consecuencias provenientes de la deficiencia o daño que afecta a la persona, sino que contempla también las condiciones sociales (culturales, económicas, jurídicas, políticas, etc.) que levantan barreras de todo tipo, acentuando las diferencias o, bien, no ofreciendo al-

ternativas de superación o promoción, e incrementando, si cabe, las dificultades de las personas (Pantano, 2001).

Resulta de gran interés, en esta perspectiva, constatar cómo la OMS (2000: 23) considera la existencia de diferentes modelos conceptuales para explicar y entender la discapacidad y el funcionamiento, cuando hasta no hace mucho en su clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías (CIDDM), publicada en 1980, sólo hacía una lectura individualista de la discapacidad entendida como “ toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”.

El modelo médico, según la OMS, considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o estado de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales. El tratamiento de la discapacidad está encaminado a una mejor adaptación de la persona y a un cambio de conducta. La atención sanitaria es considerada como una cuestión primordial y, en el ámbito político, la respuesta principal es la de modificar y reformar la política de atención a la salud.

El modelo social de la discapacidad, en cambio, la considera como un fenómeno ante todo ‘social’, que necesita respuestas sociales para posibilitar la integración de las personas con discapacidad en la sociedad. La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el ambiente

social. Por lo tanto, el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social. La discapacidad se entiende, en consecuencia, como un tema de índole político.

3. La educación en una sociedad globalizada

La educación social no puede permanecer al margen de la sociedad construida ni de sus tendencias como puede ser la denominada globalización. Habrá que pensar, pues, en *el significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas*. Precisamente el término globalización sirve para expresar una condición del mundo

consistente en que las partes del mismo –sean éstos países, grupos sociales, culturas o las actividades más diversas– participan de una gran red en la que cada pieza del todo (sus economías, las políticas que pueden emprender, las culturas que quedan deslocalizadas y expuestas al contagio de las demás, la información que circula, etc.) es afectada y puede afectar a las demás sin perder su singularidad (Gimeno, 2001).

En la sociedad de mercado (la globalización, para muchos) son los poderes económicos, muchas veces ocultos tras los poderes políticos, quienes deciden las directrices de la política social y educativa relacionada con la “discapacidad”. Y, en este sentido, el educador tiene que ser consciente no sólo de los factores sociales que condicionan la respuesta educativa que se ofrece ante la discapacidad, sino de los factores que provocan o favorecen la existencia de individuos con dificultades y su exclusión.

Desde la educación social, interesa una perspectiva que sobrepase el reduccionismo economicista y se fije en la dimensión cultural de la tendencia globalizadora, sin obviar las contradicciones y ambivalencias de las que se derivan retos nuevos para la educación.

Si creemos que ésta debe servir a un proyecto de ser humano y de sociedad, tendremos que aprovechar las posibilidades y afrontar los riesgos de la globalización formando a sujetos que la puedan reorientar. Educar para la vida es educar para un mundo en el que nada nos es ajeno. La educación se ve necesariamente obligada a replantear sus metas y a revisar sus contenidos y métodos (Gimeno, 2001).

Freire (2001: 54-55), con su pedagogía de la indignación, ofrece pistas para esta acción educadora nada fácil en estos tiempos. Y, para él, una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica es promover la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta, es fomentar la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar, en otras palabras, es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores. En esta perspectiva recalca que:

la pedagogía radical nunca puede hacer concesión alguna a las artimañas del “pragmatismo” neoliberal que reduce la práctica educativa al entrenamiento técnico-científico de los educandos, al entrenamiento y no a la formación. La necesaria formación técnico-científica de los educandos por la que lucha la pedagogía crítica no tiene nada que ver con la estrechez tecnicista y cientificista que caracteriza el mero entrenamiento [...] el educador progresista no puede acomodarse, abandonando la lucha, vencido por el discurso fatalista que apunta, como única salida histó-

rica actual, a la aceptación, entendida como expresión de la mente moderna y no como “trágala” del que ahí está porque el que está ahí es el que debe estar.

La educación social, remedando a Tedesco (2001) quien se refiere a la escuela,

debe recuperar su función cultural a través del desarrollo de experiencias que no tienen lugar en la cultura externa [...] puede cumplir un papel cultural y social significativo si asume un cierto grado de tensión y conflicto con la cultura. Su papel no es adecuarse a la cultura popular, ni tampoco, por supuesto, aislarse ni vaciarse de contenidos por la vía del empobrecimiento de los contenidos que ella transmite

La escuela abandonada a su propia suerte, sin embargo, poco puede hacer si su trabajo no se complementa con el de otras instituciones, entre las que destaca la familia y la comunidad con todos sus servicios. Es aquí donde la Educación Social puede desempeñar un papel complementario de la escuela y dar contenido y calidad a la educación de esas personas que, por sus limitaciones, si no salen del sistema escolar cargados de carencias, siguen teniendo la necesidad de una educación que les permita seguir aprendiendo y saber convivir en un hogar, en un trabajo, en una comunidad.

Debemos plantearnos qué podemos hacer en educación, qué ciudadano hay que formar, en qué condiciones, qué cultura es preciso facilitar, para qué tipo de sociedad, para qué mundo laboral, etc., tarea que resulta más urgente en el caso de las personas con limitaciones, limitaciones que se amplían en una sociedad excluyente como la nuestra. Y hay que destacar con Gimeno (2001: 141-142) que:

Es necesario rescatar la idea de que los sistemas de educación han de estar al servicio de un tipo de sociedad aceptable [...] La globalización, configurando realidades más complejas y nuevas fuentes de desigualdad, necesita de más intervención para domesticarla en beneficio de todos.

Los grupos de personas con limitaciones creen, cada vez más, que la discapacidad es un tema político y como tal se debe abordar, algunas veces incluso hasta el punto de la desobediencia civil y la acción. Se produce así un desajuste entre el alcance de la acción benéfica y las aspiraciones de los “discapacitados”. Por lo que, de la mano de Barton, (1986) y Drake (1998), conviene tener en cuenta que:

una lección fundamental es la importancia de unir lo personal con lo político, de forma que lo se ha considerado principalmente desde el punto de vista individual, se pueda contemplar como un conflicto social y por tanto como un tema político [...] La labor es inmensa; se trata de pasar de la impotencia y la opresión a la realización propia y colectiva.

4. La discapacidad como fenómeno social complejo

La discapacidad, pues, no puede ser entendida como “problema” individual, sino como un fenómeno también complejo, podríamos decir global, en el que se entremezclan elementos culturales, económicos, políticos e ideológicos en una enmarañada red en la que los más débiles quedan atrapados, al mismo tiempo que se les niega la capacidad de participar en esta sociedad “globalizada”. En este sentido, la discapacidad está en la sociedad, incapaz de responder a las necesidades de sus miembros, a quienes no sólo excluye sino que los hace responsables de sus limitaciones.

El tratamiento de cualquier limitación como un “problema individual” ha llevado a la proliferación de estrategias centradas en el alumno, hoy contestadas por considerar inadecuados los supuestos sobre los que se han articulado. La perspectiva individual ha provocado la necesidad de definir las dificultades educativas con respecto a las características del alumno, lo que ha dado lugar a un tipo de respuesta que hoy se cuestiona por sus efectos negativos. Este planteamiento ha llevado a la utilización de todo tipo de etiquetas, al uso de un encuadre de las respuestas más médico que educativo, al empleo de unos recursos excluyentes, lo que a su vez se ha traducido en la limitación de las oportunidades de las personas marcadas como “minusválidas”, ahora como “discapacitadas”, sin cuestionar la responsabilidad de la sociedad ni cuestionar sus estructuras.

La discapacidad, en este sentido, va más allá de los límites del individuo para considerar a éste más como víctima que como responsable de una situación personal. La discapacidad se entiende más como cuestión social que como problema personal. La discapacidad se constituye así en un fenómeno social complejo en el que las limitaciones personales no se pueden entender sin considerar los condicionantes sociales del propio entorno en el que los individuos se desenvuelven, por lo que la respuesta a su situación tiene que ser eminentemente social, es decir, de la sociedad en su conjunto.

¿Qué puede hacer el educador social ante situación tan compleja? Freire (2001: 51) ofrece pistas para la reflexión cuando sostiene que hay una diferencia fundamental entre quien se acomoda

completamente desesperanzado, sometido de tal manera a la asfixia de la necesidad que imposibilita la aventura de la libertad y la lucha por ella, y quien, en el discurso de la acomodación, tiene un instrumento eficaz para su lucha, la de obstaculizar el cambio. El primero es el oprimido sin horizonte; el segundo, el opresor impenitente.

¿Dónde está, pues, la función del educador social? Una primera tarea que corresponde al educador es desmitificar la minusvalía o discapacidad y dejar de verla como una deficiencia que marca la persona, contra la que hay que luchar con intervenciones decididas (modelo médico). La minusvalía viene con la vida misma. Se puede decir que nacemos minusválidos y morimos minusválidos. En cierto modo, la vida es minusvalía, puesto que las limitaciones o dificultades no sólo están en las personas sino también en la sociedad que no sólo las provoca y refuerza sino que también las amplía al no dar cabida a las personas que las tienen. Está claro que el porcentaje de personas afectadas por alguna limitación aumenta, por otra parte, en función de la edad: mientras en los jóvenes se registra un porcentaje muy bajo de personas con discapacidad, en el caso de las personas mayores de sesenta años, el porcentaje se sitúa entre el 30 y el 50 por ciento. Sin olvidar las limitaciones que surgen de las condiciones de la vida actual por accidentes de tráfico, laborales, deportivos y domésticos, etc.

La minusvalía está más presente en nuestra vida de lo que a veces se piensa, pues se trata de una cuestión marginada en la sociedad, lo que provoca que no haya conciencia de esta realidad. Existe

una obsesión por ocultar todo aquello que no se considera normal, hasta el punto de que la “muerte social” es una realidad para muchas personas con limitaciones, al tener cerradas todas las puertas para una vida de calidad.

Los profesionales de la educación, sin embargo, no podemos seguir aceptando de forma acrítica la discapacidad como una patología humana descontextualizada. Las etiquetas resultan cómodas para padres y educadores, pero nos introducen en un túnel sin salida que sólo lleva, si no a la desesperanza, sí a la dependencia y a la marginación. Por otra parte, son muchos los intereses políticos, económicos e ideológicos que sacan partido de esta situación donde las personas con limitaciones no tienen prioridad. ¿No habrá que asumir un compromiso claro con los derechos de las personas con limitaciones y con sus dificultades de inserción social?

Este compromiso social viene aguijoneado por las demandas de los propios afectados. En este sentido, García Martín (1996; 28) llama la atención sobre la significativa transformación de la formulación de esas demandas.

En la base de esa transformación están los cambios que se vienen dando en el movimiento asociativo; su lenta pero progresiva extensión y, sobre todo, su vertebración en federaciones y confederaciones. Cada vez más, las demandas se formularán de forma colectiva y por lobbies que son conscientes de su creciente influencia: de un sector excesivamente fragmentado caminamos hacia un movimiento social emergente.

Pero también cambian los fundamentos desde los que se plantean las demandas, no ya como fruto de la benevolencia o solidaridad del resto de ciudadanos hacia ellos, sino “como exigencia de igualdad y de no discriminación a la

hora de acceder a disfrutar, en igualdad de condiciones, de los bienes y servicios que tienen el resto de sus conciudadanos”.

La acción educadora no es tal si queda reducida al control social o el apoyo benéfico, ya que su meta no es otra que la promoción y el bienestar del sujeto con discapacidad y de su familia, desde la perspectiva de la justicia. Los principios básicos para cualquier actuación con las personas afectadas por la discapacidad vienen recogidos por Barton (1998: 30):

1. todas las medidas se deben basar en el reconocimiento explícito de los derechos de las personas discapacitadas,
2. todas las personas deben ser consideradas como poseedoras del mismo valor en la sociedad y para la sociedad.

Existe, pues, la imperiosa necesidad de superar la perspectiva individual de las limitaciones para asumir la perspectiva social de la discapacidad, pues

durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial,

como recoge la misma Declaración de Salamanca. Y no es fácil cambiar esta sociedad invalidante, donde priman los intereses económicos sobre los sociales, lo que también puede detectarse en las políticas educativas de los diferentes países de la Comunidad Europea (UNESCO, 1994). Los cambios de actitudes y de acción necesarios para la inclusión de los individuos con limitaciones en los centros educativos, en el medio laboral, etc., afectan a todos los miembros de la comunidad, a las políticas educativas, a las asociaciones de personas con discapacidad y a los responsables de la convivencia social.

5. Hacia una sociedad integradora

La Unión Europea aboga por una sociedad no excluyente a través de la política social como “mecanismo que ayuda a garantizar que los progresos económicos y la integración europea funcionen en beneficio de todos”. Se trata de una demanda de la sociedad, pues las encuestas muestran que la gente quiere una sociedad cohesiva y abierta, basada en la solidaridad y la igualdad, y una elevada calidad de vida y de salud. En este sentido la, Comunidad Europea (1998: 15) entiende que

las políticas públicas tienen un papel crucial que desempeñar a la hora de conseguir esto, acrecentando los niveles de empleo y contribuyendo a mantener y a desarrollar las capacidades de las personas durante su ciclo de vida activa, promoviendo la redistribución de la renta y aliviando la pobreza, proporcionando seguridad a los auténticamente necesitados y luchando contra la discriminación y la desigualdad. El desafío común es reformar y modernizar estas políticas a fin de sostener los valores fundamentales del modelo social europeo para el futuro.

Para conseguir esta meta señala la Unión Europea como aspectos a tener en cuenta:

- Modernización y mejora de la protección social, pues los sistemas de protección social de Europa necesitan adaptarse a fin de resolver mejor las demandas existentes y responder a las nuevas necesidades, a las circunstancias cambiantes y a la presión cada vez mayor para contener los costes.
- Promover la inclusión social, ya que la pobreza y la exclusión social siguen siendo problemas importantes en la UE, a pesar de los éxitos del modelo social europeo.

El nuevo tratado refuerza la capacidad de la Unión Europea para promover la igualdad, garantizar los derechos fundamentales y luchar contra la discriminación en razón del sexo, la raza, el origen étnico, la religión o las creencias, la discapacidad, la edad y la orientación sexual. Estas inquietudes hacen tiempo que se plantean en los organismos internacionales. Así, la Organización de las Naciones Unidas aprobó en 1993 la Resolución sobre "Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad".

Sin embargo, estamos muy lejos de permitir que las personas con dificultades ocupen el lugar que les corresponde en la sociedad. No extraña la exigencia de una igualdad real de oportunidades, como lo hicieron personas con discapacidades de dieciocho países europeos en Vitoria, con motivo del seminario final del programa europeo Helios II (Diario Vasco, 24, XI, 1996), al pedir "una real igualdad de oportunidades y una plena integración social, pudiendo llevar una vida autónoma".

Frente a los planteamientos más tradicionales, centrados en la asistencia y en la recuperación de las capacidades funcionales, hay que plantear la necesidad de eliminar las barreras con las que la sociedad obstaculiza la igualdad de oportunidades y a la plena participación de las personas con alguna limitación en todos los aspectos de la vida. En este sentido, se extiende el convencimiento de que, si modificamos la forma en que organizamos nuestras sociedades, podremos reducir considerablemente e incluso eliminar los obstáculos a que se enfrentan las personas con discapacidad.

El concepto Europeo de Accesibilidad (CCPT/Marzo de 1996) puede servir de referencia para construir una sociedad nueva donde la accesibilidad sea en todo y para todos, simplemente porque todos somos personas, a pesar de la discapacidad cualquiera que su tipología. Los urbanistas y arquitectos se muestran inclinados a realizar sus proyectos teniendo en cuenta "el hombre medio" o, inconscientemente, sus propias facultades físicas, lo cual no deja de ser comprensible: las orientaciones de diseño existentes se basan, por lo general, en hombres o mujeres de talla y capacidades medias. El concepto europeo sugiere ir más allá de la media:

no existe una persona normalizada. Cada persona se desvía de la media en mayor o menor grado. Las personas presentan diferencias de talla, de capacidades motrices y de facultades auditivas o visuales. Una persona puede diferir de otra en la fuerza de los brazos, el vigor físico o las facultades mentales [...] hay quienes tienen que hacer frente a restricciones temporales y se ven obligados a trasladar maletas pesadas, a trabajar en una mudanza o llevar un cochecito de niño, una silla de ruedas o un carrito de comida.

La respuesta está en el "diseño universal" cuya meta es: "cualquier persona debe tener la posibilidad de usar independientemente y de forma normalizada el entorno construido". La normalidad garantizará que al hacerlo no se establezca una distinción esencial entre diferentes categorías de personas.

¿Por qué no se aplica este concepto a las "otras barreras", sobre todo, a las mentales y sociales, perfectamente unidas en la mayoría de los casos, y más resistentes al cambio que las arquitectónicas? La trampa se oculta tras los términos utilizados cuando se habla de las personas, donde

unas son discapacitadas o minusválidas o con “necesidades educativas especiales”, como si las limitaciones fueran de ellas y sólo de ellas, y los considerados normales. Detrás se oculta una forma de entender la vida, la persona y la sociedad que difícilmente se supera con suprimir la barreras arquitectónicas, pues precisamente las barreras mentales y sociales por invisibles son más difíciles de detectar y de superar, de forma que las personas con limitaciones son “los otros”.

Se pasaría así de la consideración del sujeto deficiente o discapacitado como objeto de compasión y asistencia caritativa a la proclamación de sus derechos como persona y como ciudadano, en el orden educativo, social y laboral. Se superaría también la presión que se ejerce sobre el “discapacitado” para que sea independiente, dada la necesidad de considerarlo normal en apariencia. Como señala Allué (2003),

la presión es constante a fin de que configuremos una imagen «normal» hasta tal punto que con frecuencia se utilizan prótesis como «manos» y «piernas» ortopédicas de apariencia «normal» cuya funcionalidad es idéntica a la de una pata de palo o a un garfio.

Se trata, pues, de un cambio radical, sobre el que posiblemente los educadores no hemos tomado conciencia, con todo el compromiso que implica en lo personal, lo profesional y lo social. Si no es admisible, teóricamente, diseñar un modelo social del que explícitamente se excluya a determinados sectores sociales, tampoco es admisible un sistema educativo del que se excluya explícitamente a una parte de la población y, menos, con el pretexto del derecho a la educación.

La educación, en este sentido, no se puede entender sin el compromiso social

de sus profesionales en la búsqueda de las respuestas educativas a sus necesidades, más allá de enfoques sanitarios y asistenciales. Los educadores y educadoras, en este sentido, asumen que su compromiso no se agota en el cambio individual, sino que han de intentar cambiar las condiciones sociales que provocan las desigualdades, la marginación o la descompensación cultural.

6. Retos de la discapacidad a la Educación Social

Estos planteamientos superan, lógicamente, la visión tradicional de la educación social especializada entendida como apoyo y ayuda ante las carencias personales y sociales, desde una perspectiva caritativa o humanitaria. La educación social no puede ser la continuidad de la “educación especial” más tradicional que tanto ha contribuido a las etiquetas y a la marginación de las personas afectadas por alguna limitación.

Conviene, en primer lugar, un cambio de perspectiva a la hora de considerar todas las cuestiones relacionadas con las limitaciones de las personas, hasta ahora consideradas más como problemas personales que como una cuestión social, como se ha señalado. Incluso en no pocos casos, aunque parezca que se consideran los aspectos sociales, falta una perspectiva global de este fenómeno y sigue dominado una lectura individualista que centra su mirada y acción en el individuo que, como “discapacitado”, necesita adaptarse a la sociedad establecida, compensando “sus” carencias con todo tipo de ayuda, sin cuestionar el tipo de sociedad construido.

Se trata de superar, pues, la “razón individual” con una perspectiva claramente social donde las personas se perciban dentro de un contexto social determinado marcado por unos condicionamientos culturales, políticos, económicos e ideológicos, que no sólo provocan limitaciones de todo tipo sino que también las refuerzan y amplían por la incapacidad de la sociedad de responder a su situación. En este sentido, las necesidades educativas no se pueden comprender con profundidad desde la perspectiva individual.

Sólo la perspectiva social puede permitir una comprensión profunda de estas necesidades que, si por una parte tienen su origen en una determinada sociedad, por otra, es la misma sociedad precisamente la que tiene a su cargo dar respuestas coherentes. La discapacidad se presenta, en esta línea, como concepto globalizador de estas necesidades y de los contextos implicados. La discapacidad, como fenómeno social complejo, incluye tanto las necesidades educativas que afectan a los diferentes colectivos sociales como el conjunto de factores sociales, culturales y políticos que condicionan la vida de los individuos con limitaciones en todo su proceso vital, incluidos los factores que contribuyeron a que las limitaciones aparecieran. En este sentido, el primer derecho que una persona tiene es nacer sano y, cuando esto no sea posible, vivir en una condiciones personales y sociales que hagan viable una vida personal y social de calidad.

Conocer la discapacidad en todo su alcance como fenómeno social posibilitará la oferta de respuestas que permitan la autonomía plena de todas las personas

con dificultades. Precisamente la actuación pasada de muchos profesionales ha estado más cerca de las patologías individuales que de los problemas sociales que están detrás, lo que ha reforzado la dependencia de los “minusválidos”, tanto de los profesionales como de una sociedad excluyente, sin cuestionamiento alguno.

El pensamiento crítico, en esta línea, aporta elementos que enriquecen y dan coherencia a la práctica educativa ante la discapacidad. La pedagogía crítica, con apoyo de las teorías de carácter social, aporta instrumentos de reflexión crítica que sacan a la luz los intereses sociales y personales implicados en este fenómeno y ofrecen criterios y estrategias de acción educativa más ambiciosas y comprometidas.

La interpretación social de los problemas suele ser, de todas formas, poco atractiva. Las implicaciones que este tipo de interpretación tiene para los cambios fundamentales en la pedagogía, el currículum y la organización educativa no son fáciles de abordar. Los educadores, más pendientes de las dificultades del quehacer diario que de respuestas integrales, prefieren soluciones rápidas a los problemas que se plantean o añoran tiempos pasados. Son mucho más atractivas las teorías psicológicas de patologías individuales de los niños con disfunciones emocionales o de conducta que requieren una intervención terapéutica que los planteamientos sociales más comprometedores personal y socialmente.

Se entiende, en este sentido, que los educadores sociales han de integrarse en la filosofía del movimiento de la discapacidad basada en cuatro supuestos

básicos, sencillos en su formulación, pero exigentes en la práctica, no sólo educativa sino también social:

1. toda vida humana tiene un valor;
2. todos, cualquiera que sea su insuficiencia, son capaces de hacer elecciones;
3. las personas con limitaciones por la reacción de la sociedad a la insuficiencia física, intelectual y sensorial y a las afecciones emocionales tienen derecho a ejercer el control de sus vidas;
4. las personas con limitaciones tienen derecho a la plena participación en la sociedad.

Las personas son discapacitadas no debido a sus insuficiencias físicas o mentales, sino por la configuración de una sociedad diseñada por y para personas no discapacitadas. En este sentido, Brisenden (citado por Drake, 1999) dice que a él y a otras personas con insuficiencias:

... nos incapacitan edificios que no están diseñados para admitirnos, y esto conduce a su vez a toda una serie de otras discapacidades respecto a la educación, a nuestras oportunidades de conseguir un empleo, a nuestra vida social, etc. Sin embargo, se suelen rechazar estos argumentos, precisamente porque aceptarlos supone reconocer hasta qué punto no somos meramente desafortunados, sino que sufrimos la opresión directa de un entorno social hostil.

Así pues, para el modelo social, el centro de interés no es el individuo discapacitado, sino las circunstancias opresoras del entorno social, político y económico en el que viven los discapacitados (Drake, 1998). Dentro de esta modelo, encuentran pleno sentido las dificultades que experimentan las familias, condicionadas en no pocas ocasiones por la situación sociolaboral. En este sentido, los recursos socioeconómicos de la familia junto con las características del

hijo con discapacidad son los factores que parecen ejercer el mayor impacto sobre el bienestar de estas familias.

El análisis social reconoce que el tema de la discapacidad ofrece la oportunidad de suscitar preguntas serias sobre la naturaleza de la sociedad actual en la que vivimos y aquella que deseamos o esperamos. Los motivos y la forma con la que una sociedad decide excluir a grupos o individuos específicos, determinan procesos de categorización en donde se realzan y legitiman aspectos inaceptables, inferiores o discapacidades del carácter de un individuo.

La Educación Social, pues, no puede limitarse a responder a las denominadas “necesidades educativas especiales”, sino que también considera en su acción educativa todo el conjunto de factores sociales, económicos y políticos que condicionan, cuando no determinan, su existencia, limitando las posibilidades de inserción social de las personas con limitaciones.

La Educación Social, en este sentido, no puede renunciar al compromiso social que le corresponde en el desarrollo del derecho a la educación de las personas afectadas por cualquier tipo de limitación, porque, en definitiva, su responsabilidad no es otra que conseguir la educación para todos. Y, desde este planteamiento, asume en todas sus actuaciones la cuestión de la discapacidad para dar respuesta en sus programas y servicios desde la normalidad educadora.

La meta no es otra que conseguir que una sociedad reconozca los derechos de todas las personas, a pesar de sus limitaciones, así como su valor como ciudadanos iguales, no una sociedad que se limite a tratar a las

personas con discapacidad como receptores de la buena voluntad de otras personas. La discapacidad resulta una cuestión social que pide el compromiso de todos para poder conseguir la sociedad de todos y para todos. Pues, como proclamaba S. W. Hawking en el mensaje de los Juegos Paralímpicos, Barcelona, 1992 (Allué. 2003):

Todos somos especiales a nuestra manera, porque no existe un ser humano estándar o común. Todos somos diferentes. Algunos de nosotros hemos perdido la capacidad de usar parte de nuestros cuerpos debido a enfermedades o accidentes. Pero eso no tiene importancia. Es sólo un problema mecánico. Lo verdaderamente importante es que conservamos el espíritu humano, la capacidad de crear.

Bibliografía

- ABBERLEY, P. (1998): "Trabajo, utopía e insuficiencia", en BARTON, L: *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, 77-96.
- ALLUÉ, M. (2003): *Discapacitados. La reivindicación de la igualdad en la diferencia*. Barcelona: Bellaterra.
- BARNES, C. (1998): "Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental", en BARTON, L: *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, 59-76.
- BARTON, L. (2000): "Análisis social de la discapacidad: ¿romanticismo o realismo?" I Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales. Granada: Adhara.
- COMUNIDADEUROPEA(1998): *Programa de acción social 1998-2000*. Bruselas: CE.
- CCPT(1996): *Concepto Europeo de Accesibilidad*. Madrid: Imserso.
- CORTINA, A.(1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- DRAKE, R.F.(1998): "Una crítica del papel de las organizaciones benéficas tradicionales", en BARTON, L: *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, 161-180.
- ESCUADERO, J.M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quienes?* Barcelona: Ariel.
- FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- GARCIA MARTIN, J.M. (1998): "El plan de Acción para las personas con Discapacidad: estructura y contenidos", en INSTITUTO NACIONAL DE SERVICIOS SOCIALES: *La discapacidad en el siglo XXI. Plan de Acción. Una propuesta de futuro*. Madrid: Insero, 227-37.
- GIMENO, J. (2001): "El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas". *Revista de Educación*, núm. Extraordinario (2001), 121-142.
- OLIVER, M. (1998): "¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?", en BARTON, L.: *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata. 34-58.
- OMS (1983): *Clasificación Internacional de Deficientes Discapacitados y Minusválidas. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad*. Madrid: INSERSO.
- OMS (2000), CIDDM-2. *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Borrador Pre-final Versión Completa Diciembre de 2000. Grupo de Clasificación, Evaluación, Encuestas y Terminología. Organización Mundial de la Salud. Suiza: Ginebra.
- PANTANO, L. (2001): "Tratamiento de la discapacidad en los medios. Algunas consideraciones sobre la presencia de la discapacidad en Internet. De los contenidos de las páginas Webs y de la accesibilidad". *Bol. Real Patronato de la Discapacidad*, 61-69.

- REAL PATRONATO DE EDUCACION Y ATENCION A DEFICIENTES (1979): *Plan Nacional de Educación Especial*. Madrid: Fundación General Mediterránea.
- SÁEZ CARRERAS (1999): “Modelos comunitarios. El enfoque comunitario”, en ORTEGA, J.: *Pedagogía Especializada*. Barcelona: Ariel.
- SLEE, R. (1998): “Las cláusulas de condicionalidad: la acomodación “razonable” del lenguaje, en BARTON, L.: *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, 139-158.
- TEDESCO, J.C. (2001): “Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo”. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 91-99.
- UNESCO(1994): *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales. Salamanca: Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (1979): Reunión de expertos de la UNESCO sobre Educación Especial. Informe Final. París: UNESCO.
- VEGA, A.(2003): *La educación social ante la discapacidad*. Archidona: Aljibe.

Dirección del autor:

Amando Vega Fuente.

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar.

Universidad del País Vasco, San Sebastián

Fecha de entrada: 18-02-02

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25 -04 -02