

## **El trayecto educativo de tres jóvenes con Parálisis Cerebral: abriendo camino a la inclusión educativa.**

*(New paths to inclusion: The education journey of three youngsters with Cerebral Palsy)*

**M<sup>a</sup> Teresa Núñez Mayán**  
*Universidad de A Coruña*

*Páginas 1-17*

*ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208  
Recepción: 30/01/2013  
Aceptación: 01/02/2013*

### **Resumen.**

Pertenece a una generación de jóvenes con Diversidad Funcional que nacieron entre los años setenta y ochenta del pasado siglo coincidiendo con la promulgación de las primeras leyes de integración escolar. Tienen entre veinte y algo más de treinta años y han conseguido, contra todo pronóstico, llegar a donde nadie creía que podrían llegar chicos como ellos. Han logrado abrir las puertas del sistema educativo y lo han transitado en todas sus etapas demostrando que este es capaz, a veces aun a su pesar, de transformar la realidad e ir más allá de la mimética reproducción de la misma.

En el presente estudio se da voz a tres de esos jóvenes, titulados universitarios con Parálisis Cerebral, recogiendo directamente sus experiencias a través de entrevistas en profundidad y de otros documentos que dejan constancia de su vida educativa. La gran cantidad de coincidencias en sus historias escolares, a pesar de que los protagonistas no se conocen entre sí y viven en ciudades y ambientes diferentes, nos ha inducido a hacer un análisis conjunto en el que se pone en evidencia que sus experiencias traspasan la frontera de lo anecdótico y lo particular para convertirse en un testimonio de mayor alcance y significado.

Utilizando una metodología de carácter etnográfico se deja constancia de cómo estos estudiantes han conquistado un lugar en la escuela ordinaria, de cómo han vencido las resistencias iniciales a su escolarización normalizada, la diversidad de reacciones del profesorado, de los compañeros, los cuidadores, las familias, etc. El objetivo principal es iluminar el camino hacia la inclusión educativa a través del análisis de los obstáculos y las ayudas con las que han contado en sus trayectorias, de las buenas y malas prácticas educativas de las que han sido objeto.

**Palabras clave:** diversidad funcional, integración educativa, parálisis cerebral, etnografía, inclusión educativa.

## **Abstract.**

They are part of a generation of young people with Functional Diversity who were born between the seventies and eighties and therefore coincided with the passing of the first school integration laws. Aged between twenty and thirty-something years old and, against all the odds, they have achieved what nobody believed possible for people like themselves. They have managed to open up the doors to the education system and passed through all its stages, showing that the system is capable, even though at times unwilling, to transform reality instead of merely replicate it.

This study gives voice to three of these young people with Cerebral Palsy, all of them university graduates. It conveys directly their experiences through in-depth interviews and other documents that relate their educational life. The huge number of coincidences in their school stories, despite the fact that these young people do not know one another and live in different cities and circles, has led us to carry out a joint analysis that clearly shows that their experiences are more than simply anecdotes and special cases; they are evidence of something more meaningful and with more scope.

Using an ethnographic methodology, it shows how these students have made their place in mainstream schools, how they overcame initial resistance to standard schooling, the varied reactions from teaching staff, classmates, carers, families, etc. By analysing the obstacles as well as the support they have received and studying good and bad practices, light has been shed on the way to educational and social inclusion, which they are now actively fighting for.

**Key words:** functional diversity, educational integration, cerebral palsy, ethnography, educational inclusion.

## **Introducción: escuchar la voz del alumnado con diversidad funcional.**

Los autores y autoras que defienden la necesidad de recuperar la voz del alumnado parten de la base de que los alumnos y alumnas son “expertos” en su propia vida y, como tales, deben de participar en la investigación y el análisis de su experiencia educativa. Sus percepciones y vivencias, como explican Rudduck y Flutter (2007), pueden ayudar a comprender muchos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuir a su mejora.

Si tradicionalmente se ha desoído la voz del alumnado, en mayor medida se ha desoído la voz de los grupos excluidos. Entre estos grupos ocupa un lugar destacado el de las personas con discapacidad. Las investigaciones sobre discapacidad, como explica Jan Walmsley (2008, p.360) “han estado dominadas por la eugenesia, la psicología, los estudios educacionales y las investigaciones clínicas donde a las personas con dificultades de aprendizaje se las examinó, contó, observó, analizó, describió y, con frecuencia, se les diagnosticó una patología, pero nunca les consultaron sobre sus puntos de vista”. Para aproximarnos a la interpretación que las personas con discapacidad hacen de sus propias vidas, de sus experiencias y de los procesos de exclusión a los que se han enfrentado, es preciso recurrir a los procedimientos etnográficos. En este caso elegimos las historias de vida temáticas (Sandín, 2003) que delimitan la investigación centrándose preferentemente en un tema, asunto o período particular de la vida del sujeto. En nuestro estudio este tema es su paso por los distintos niveles de la educación hasta llegar a la universidad. No

abordamos esta última etapa por razones de espacio y porque tiene suficiente especificidad como para tratarla independientemente.

Las voces que queremos hacer oír en este trabajo pertenecen a dos chicas y un chico que tienen Parálisis Cerebral y ya han acabado sus estudios universitarios de Derecho, Educación Social y Psicopedagogía. Los he conocido en distintos momentos de mi vida profesional, a alguno de ellos desde su entrada en la escuela primaria y a otros como profesora de la universidad en la que han obtenido su título universitario. El testimonio que aportaron a esta investigación es para ellos una forma de dejar constancia de su compromiso con el cambio educativo. La fidelidad de la interpretación hemos querido garantizarla solicitando su revisión y aportaciones al trabajo que ahora presentamos.

Hemos partido de que el análisis de su trayectoria académica nos permitiría conocer como han sentido, percibido y elaborado su paso por el sistema educativo. Quisimos conocer sus vivencias subjetivas, esas que se tienen y que afectan, que no pasan de largo sino que dejan su impronta en la memoria, que tienen que ver con las dimensiones del existir. Pensar la educación en cuanto que experiencia supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que suponen o significan para quien los vive. Como explican José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010), una experiencia lo es en cuanto no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella. La experiencia no es algo que “sucede” sino algo que se tiene.

A lo largo de una serie de entrevistas en profundidad hemos intentado hacer fluir esos recuerdos que lo son porque han significado mucho para el que los posee, por eso no se han olvidado y perviven en la memoria con el paso de los años. Mi papel como investigadora ha consistido en incentivar e impulsar esas evocaciones, reinterpretarlas y compararlas entre sí, apoyándome también en otros materiales como la observación diacrónica y la lectura de textos que estos jóvenes han escrito sobre su manera de pensar y vivir la discapacidad. En los tres casos he aprendido y he tenido la impresión de que hemos disfrutado porque verbalizando hemos dado sentido a un magma de recuerdos que nos han dado luz sobre cada vivencia pero también sobre los contextos en los que estas se enmarcaban y sobre la necesidad de cambio de muchos elementos de esos contextos, dándole así a la investigación cierto potencial transformador y de empoderamiento.

Como afirma Mike Oliver (2008, pág.311) “El empoderamiento a través del autoconocimiento es un proceso que muchos grupos oprimidos están comenzando a transmitir y la investigación emancipadora puede cumplir una función en esto”. No es casualidad que estos tres jóvenes sean hoy fervientes defensores de la inclusión y participen frecuentemente en foros públicos y actividades destinadas a defender y hacer visibles los derechos de las personas con discapacidad, ayudando a construir lo que Davis llama un discurso contrahegemónico, tan fundamental para el cambio educativo.

Mi propósito inicial era analizar a fondo cada caso en particular. Los tres tienen fuerza e identidad suficiente para ello. Pero fue “a posteriori”, en el análisis y categorización de las entrevistas, cuando han ido emergiendo las coincidencias que no son tales, los elementos en común. A pesar de que los protagonistas no se conocen y que su vida escolar transcurrió en ciudades y ambientes escolares muy diferentes todas las historias hacían hincapié en una serie de temas que sus propias narraciones han señalado como claves de los procesos de exclusión/inclusión que han vivido: las reticencias a la escolarización ordinaria, las relaciones con iguales, el papel del profesorado, los apoyos, las funciones de los cuidadores, la lucha familiar... Esas

coincidencias en los problemas que afrontan y en la manera de solucionarlos nos hace pensar que quizás sus historias van más allá de lo estrictamente particular y representan, en gran medida, una realidad educativa que fue común a otros muchos chicos y chicas que como ellos fueron pioneros en la inclusión educativa.

En la reconstrucción de las experiencias se han puesto de relieve muchos de los factores de exclusión que están presentes en el sistema educativo. Han sido numerosos los obstáculos que han tenido que superar y con frecuencia, sus familias primero y después ellos mismos, han tenido que abrirse paso “peleando” por sus derechos.

Sin embargo, sus relatos también han puesto en evidencia los apoyos y ayudas con las que han contado en sus entornos y contextos educativos. Las instituciones no son monolíticas, no forman un bloque homogéneo ni los profesores, ni los padres y madres ni el alumnado. Como estudiantes han encontrado puntos de apoyo suficientes para contrarrestar las barreras al aprendizaje. Estos apoyos explican, en gran medida, que haya sido posible un recorrido escolar exitoso tanto en lo académico como en lo personal. Confirmar su existencia nos reafirma en la idea de que el cambio y el avance es posible. Como afirma Jurjo Torres (2011, p. 209), “reconocer los avances, además de poner de manifiesto algo objetivo, ayuda a insuflar más ánimos entre quienes se incorporan a estas luchas, incentiva las formas de análisis y de evaluación de los logros y de los obstáculos presentes en el camino. Ser conscientes de este tipo de informaciones sirve para incrementar la presión e infundir esperanza en las luchas sociales para corregir los déficits del momento presente en el ejercicio de los Derechos Humanos”.

Las coincidencias en sus historias educativas, que se analizan en los diversos epígrafes de este trabajo y son el hilo conductor del mismo, nos permiten deducir que más allá de causas puntuales o anecdóticas, existen una serie de factores estructurales y no estructurales que dificultan o ayudan a las prácticas inclusivas. En el apartado de síntesis final se intenta ofrecer una visión global de esos factores y de la aportación que suponen las experiencias de estos jóvenes y de sus familias al reconocimiento del derecho a una educación no segregadora basada en el respeto a la diversidad.

### **Un tiempo de cambio que se refleja en la legislación integradora.**

Una clave esencial para explicar cómo y porqué ocurren las cosas de una determinada forma y no de otra diferente es situarlas en el tiempo y en el contexto social y educativo en el que se desarrollan. Las historias de vida escolar de estos jóvenes que nacen entre los años setenta y ochenta (1977, 1982 y 1986 respectivamente) adquieren todo su sentido si revisamos lo que pasa en ese momento en la educación y más concretamente en lo que hasta ese momento llamamos Educación Especial. Es en esos años cuando nacen las políticas integradoras en España, primero apuntando muy tímidamente y después adquiriendo mucha más fuerza.

La primera de nuestras protagonistas, Anxela, nace un año antes de que se publique el Plan Nacional de Educación Especial de 1978, al amparo de la Ley General de Educación de Villar Palasí. En este plan, se contempla por primera vez el principio de integración, junto con los de individualización, sectorización y normalización. Bajo el amparo de la L.G.E., en la que aún permanece fuertemente asentada la división de la educación en dos redes, especial y ordinaria, nacen los Equipos Psicopedagógicos,

con distintos nombres en cada comunidad autónoma (S.O.E.V; E.P.O.E; E.P.S.A...) y se crean las primeras aulas de Educación Especial o Pedagogía Terapéutica en los centros ordinarios. No obstante, esos servicios se conciben como un recurso para resolver los problemas que ya existen en las aulas de los centros ordinarios. No nacen con el propósito de abrir las puertas a otro alumnado diferente al que se califica como "normal".

lago nace en 1982, el mismo año en el que se promulga la Ley de Integración Social de Minusválidos (L.I.S.M.I.), de obligada referencia en todas las historias de evolución de la integración. El avance de las políticas integradoras es patente, los movimientos sociales en defensa de los derechos humanos y la democratización ven cumplidas algunas expectativas. Se regulan las prestaciones sociales y se incrementan servicios que repercuten en la calidad de vida de las personas con discapacidad. Pero esta ley, que supuso un gran avance en los derechos sociales de las personas con discapacidad, no abordaba en profundidad el campo de la educación.

El gran impulso a la integración en el ámbito educativo vino de la mano del "Proyecto Experimental de Integración", contemplado en una transitoria del Real Decreto de Educación Especial 334/1985. En este proyecto por primera vez se propone que niños y niñas con discapacidad, que hasta ese momento se escolarizaban en los centros específicos, se escolarizasen en los centros ordinarios, dotándolos de los apoyos necesarios.

En Galicia la repercusión cuantitativa del proyecto fue escasa (Abeal, Alberte, 1995; Núñez, 2008) pero su peso cualitativo fue importante. Se generó una corriente de opinión en el sistema educativo que hacía de la integración si no algo deseado, algo que los centros consideraban como "inevitable" por estar amparado por la legislación. No fueron demasiados los colegios que se adscribieron formalmente al proyecto, sin embargo fueron muchos los que acogieron a niños y niñas que tradicionalmente habían sido rechazados. Bajo su influencia empezaron a llegar a los colegios ordinarios niños y niñas con Parálisis Cerebral, Síndrome de Down, autismo, sordera... Solo un año después de la aparición de este proyecto nace Sandra (1986), la más joven de los tres protagonistas.

La L.O.G.S.E. (1990), por más que se haya denostado desde posiciones conservadoras, apuntaló las políticas integradoras ensayadas experimentalmente y les dio fuerza y continuidad. A su amparo vivieron la mayor parte de su vida educativa nuestros tres protagonistas, especialmente los dos más jóvenes. El impacto de esta ley fue mayor, si cabe, en Secundaria que en Primaria, porque mientras que en esta última la integración se había empezado a gestar en los setenta, la educación secundaria había vivido siempre de espaldas a la diversidad. Cuando estos chicos llegaron a sus institutos con sus sillas de ruedas y su lenguaje disártrico, una buena parte de la comunidad educativa no salía de su asombro. Habían sido pioneros en Primaria y al cambiar de etapa les tocaba ser pioneros de nuevo y demostrar otra vez que estaban en el lugar adecuado. Trasladar una parte de la educación obligatoria a la educación Secundaria conllevó la necesidad de dar continuidad a la integración y dotar a los centros de servicios de orientación y apoyo de los que hasta ese momento habían carecido.

En la base de la legislación integradora subyace un amplio grupo de factores que la explican y la hacen posible: la lucha por los derechos humanos y por una educación más justa e igualitaria que se extiende por Europa desde los años sesenta y desemboca en políticas integradoras, los movimientos de desinstitucionalización propiciados por la antipsiquiatría, las reivindicaciones de las asociaciones de padres y

madres por la integración de personas con discapacidad, junto con el debate profesional que tiene lugar en el ámbito de la Educación Especial, etc. Todo ello constituye el caldo de cultivo de estas leyes que dan viabilidad a la esperanza de muchas familias que, como las de Anxela, Iago y Sandra, están dispuestas a que sus hijos sean pioneros en un cambio educativo tan difícil como deseado.

### **El acceso a la escuela ordinaria: un camino lleno de obstáculos.**

Para las familias que tienen un hijo o hija con discapacidad, el momento de la escolarización es fuente de angustia e inquietud. En los años en que se escolarizaron estos chicos reinaba una opinión generalizada, avalada por la costumbre y también por el saber técnico-profesional, de que la mejor opción para cualquier niño o niña con discapacidad era el centro específico. No importaba si además de la “discapacidad” poseía muchas capacidades y competencias. El déficit en sí mismo se consideraba razón suficiente para determinar el lugar de escolarización. Otra visión diferente era la de las propias familias, muchas de ellas eran conocedoras de que en otros países se estaban ensayando alternativas más esperanzadoras y que suponían unas expectativas de futuro más amplias. Estas alternativas pasaban por la escolarización en centros ordinarios.

Las familias de estos chicos desafiaron la cultura dominante y quisieron apostar por la escolarización ordinaria. En Educación Infantil, no obligatoria, ninguno tuvo problemas para ser admitido. Pero las cosas se complicaron seriamente al iniciar la escolarización obligatoria en Educación Primaria. En un primer intento los tres fueron rechazados por la escuela elegida.

Anxela quería escolarizarse en el centro público que le correspondía por proximidad al domicilio y en el que además estaba escolarizado su hermano. Las resistencias del profesorado fueron tan fuertes que llegaron a materializarse en una negativa del claustro. Se recomendó a su familia que la escolarizase en un centro de Educación Especial. Ante la imposibilidad de conseguir un dictamen de escolarización favorable de los Servicios de Orientación de la zona, fue preciso recurrir a otro Servicio de la misma Consellería ubicado en otra ciudad, con la intervención de la delegación de educación. Aun así, teniendo ya el dictamen de escolarización favorable a la escolarización en un centro ordinario, siguieron existiendo numerosos problemas. La familia vivió meses de intranquilidad y sufrimiento mientras se enfrentaba con profesionales y autoridades académicas en defensa del derecho a la escolarización normalizada de su hija.

*“Mis padres lucharon mucho, pero llegó un momento en que era tal el rechazo, que aunque estaban convencidos de que si seguían adelante lo conseguirían, creyeron que con esas actitudes en el colegio no valía la pena”.*

Buscaron un nuevo colegio. Para no enfrentarse de nuevo al rechazo y lograr que fuese admitida, el camino fue el mismo que tuvieron que seguir otras muchas familias de niños y niñas con discapacidad, localizar un centro donde se contase con una profesora conocida y dispuesta a ayudar a la integración. En este caso y en otros muchos el papel de estos profesores y profesoras fue fundamental para que se pudiese hacer efectivo el derecho a la escolarización. Pero el coste no era pequeño y se prolongaba en el tiempo. Tenían que soportar los inconvenientes que suponía que estuviese ubicado en el extremo opuesto al domicilio con las dificultades de acceso y el trastorno de la vida familiar que eso significaba. La niña renunciaba a compartir colegio con sus vecinos y familiares.

Cuando los padres de Iago solicitaron plaza en el colegio público de su pueblo, una pequeña aldea de Lugo, desde la dirección se le aconsejó que se fuera a un centro privado de la ciudad conocido por su carácter experimental e innovador. Pero este centro estaba a kilómetros de su casa y a Iago le supondría abandonar su ambiente, sus amigos y su familia, para trasladarse a un internado en el que no era fácil que fuese aceptado habida cuenta de su dependencia física y de las ayudas permanentes que esta exigía. De no ser aceptado como interno, no tendría que trasladarse él solo, sino también algún familiar que lo atendiera y cuidara permanentemente para que él pudiese ir a la escuela como externo. Nunca se le exigiría tal sacrificio a una persona sin discapacidad. Su madre se negó a asumir tal discriminación, y decidió defender el derecho de Iago a recibir una buena educación en la escuela pública y en su propio entorno. El colegio, finalmente, aceptó la decisión de los padres y según palabras de Iago, más allá de aquella primera reacción inicial, no tuvo motivo de queja sino de agradecimiento al profesorado. Superada esta primera traba tuvo que enfrentarse, como se verá en el siguiente epígrafe, a las que planteó la Asociación de Padres de Alumnos.

Cuando llegó el momento de escolarizar a Sandra, sus padres, como antes había ocurrido con Anxela y como suelen pretender la mayoría de las familias, tengan o no hijos con discapacidad, quisieron escolarizarla en el mismo colegio en el que estaba escolarizada su hermana, un centro concertado. La negativa vino envuelta en buenas palabras. Los padres optaron, como tantos otros en situación semejante, por escolarizarla en un centro público.

El acceso a los centros ordinarios y a la educación normalizada ha supuesto un desafío a la cultura escolar dominante. Su déficit era lo único que los centros veían de ellos, lo que los definía y ocultaba sus capacidades. La cultura asentada en el modelo deficitario restringe las expectativas sobre aquellos que creemos diferentes. Bajo su prisma nunca estos jóvenes y otros muchos como ellos podrían llegar a la universidad.

### **El controvertido papel de los recursos.**

Los recursos o la ausencia de los mismos, han servido y sirven muchas veces como pretexto para negar el derecho a la escolarización de muchos alumnos y alumnas en el sistema ordinario.

Cruzar los tres casos que hemos estudiado resulta paradigmático y clarificador: Iago tuvo problemas para ser admitido porque contaba con un recurso adicional, el de una cuidadora, que según la normativa no podía utilizar el transporte escolar *“El A.P.A. se opuso a que entrase. Decían que en el transporte no podía ir ninguna persona ajena a los niños. A mí tenía que acompañarme la cuidadora, ese era el problema. Esa lucha (la llevada a cabo para vencer ese obstáculo) a la larga contribuyó a abrir un poco la escuela”*.

Por otra parte Anxela no fue admitida en el colegio que le correspondía por zona, justo por lo contrario, porque no tenía una cuidadora para acompañarla al servicio, darle la merienda o empujar la silla para salir del aula.

*“Todo eran obstáculos: que no había personal de apoyo, que a ver qué hacíamos con la niña si quería ir al baño, si quería comer, si quería tal cosa o la otra... Todo eran problemas. La Consejería en aquel momento no daba facilidades, decía que era muy difícil escolarizarme en un colegio normal. Me pusieron muchísimas pegas. Era el colegio que me tocaba por zona”*.

A Sandra, que haciendo uso al derecho a la libre elección de centros, quiso escolarizarse en un centro concertado, amablemente se la invitó a buscar otro centro que contase con más recursos para atender a la diversidad y “*donde se podría responder mejor a sus necesidades*”. Eligió un centro público como todos los chicos y chicas con Parálisis Cerebral que se escolarizaron en la escuela ordinaria en su entorno próximo (Núñez, 2008, pág. 135). Nada nuevo. Las investigaciones ponen en evidencia, una y otra, vez el desequilibrio en la distribución de la diversidad entre los centros públicos y privados, escolarizándose en los primeros más de las tres cuartas partes del alumnado con diversidad funcional y cultural (Carrión, 2001, Echeita, 2004, 2006, Núñez, 2008)

Realmente, los recursos, como explican Anastasia Vlachou (1999) o Mel Ainscow (1995, 2003, 2005), constituyen un tema controvertido en el ámbito de la atención a la diversidad. Casos como los que estamos analizando prueban que sirvieron demasiadas veces de pretexto para enmascarar las resistencias a la integración. Si su ausencia se admite como argumento por parte de la administración y se antepone al derecho de todo alumno a escolarizarse en su entorno y en el centro elegido, se está indicando a los centros el camino para evitar la escolarización de alumnado no deseado. Sólo es preciso no dotarse de recursos, por ejemplo no concertando unidades de apoyo, no suprimiendo barreras... y argumentar después que se carece de los mismos para desviar a otro lugar al alumnado incómodo.

Los centros que se comprometen con la atención a la diversidad y la inclusión suelen ser activos en la reivindicación de recursos pero no hacen depender de su existencia la aceptación o el rechazo de la escolarización. A menudo cuando se le niega el acceso a un alumno o alumna con discapacidad basándose en la insuficiencia de los recursos, se está utilizando un pretexto para enmascarar el rechazo. Desde un punto de vista inclusivo se utiliza una lógica opuesta, la de reconocer el derecho del alumnado a su escolarización normalizada admitiéndolo en el centro. Será su presencia el mejor argumento para favorecer esa dotación. En muchos colegios e institutos se hicieron las primeras rampas o los primeros ascensores como consecuencia de la incorporación de un chico o chica con discapacidad motórica.

### **Los estrechos límites de la normalidad en la cultura escolar.**

La ideología sobre lo que es normal y anormal se construye socialmente y se apoya en aquello que se considera como una evidencia incuestionable. En el caso de la discapacidad, la evidencia viene de la mano de la naturalización del déficit y de las consecuencias a las que se entiende que está indisociablemente unido. La ideología empaña la mirada, una mirada que se forja antes de que proyectemos nuestra vista en el sujeto, antes de que llame a la puerta de nuestro colegio. Una mirada condicionada por la ideología “es una mirada que ve borrosamente” (SKLIAR, 2010, p.13) y que diferencia entre nosotros y “los otros”.

Estos tres jóvenes tienen en común un déficit: una Parálisis Cerebral. Desde la ideología deficitaria eso fue suficiente para que se ignorasen o negasen sus múltiples capacidades individuales y todo lo que compartían con sus iguales. Sus diferencias respecto al resto del alumnado radican en que tienen dificultades motóricas y lingüísticas. Las primeras los obligan a desplazarse bien en silla de ruedas o con apoyo de un andador, según los momentos y los casos. Las dificultades de lenguaje distorsionan la comunicación debido a que todos, en mayor o menor medida, tienen un habla fragmentada, expresión más lenta y alteraciones de la gestualidad, la

respiración y la prosodia que hacen su discurso menos inteligible de lo habitual, por lo menos hasta que el interlocutor se familiariza con su expresión.

Por lo demás su inteligencia es perfecta, no precisamos medirla a través de test, solo hay que consultar sus expedientes académicos o analizar su discurso para comprobar sus competencias. A pesar de ello, la escuela ordinaria inicialmente les cerró las puertas. Hizo falta mucho tesón y una gran lucha por parte de sus familias, para que no acabaran allí dónde habían acabado la práctica totalidad de los niños y niñas de sus mismas características hasta ese momento, en centros de Educación Especial. No se conocen casos en estos centros de alumnos y alumnas que consiguieran título universitario. Estos chicos, si habláramos en términos de probabilidades estadísticas, tampoco podrían lograrlo en ese contexto.

Resulta difícil que la escuela admita la diferencia, por mínima que sea. Existe en el imaginario de la cultura escolar un hipotético alumno normal, que responde a un determinado patrón físico, psíquico y social tan rígido que cada vez son más los alumnos y alumnas que quedan fuera del mismo. Existe también en ese imaginario un patrón de enseñanza y aprendizaje que cuestiona que existan vías alternativas tanto para enseñar como para aprender, diferentes de las avaladas por las rutinas tradicionales. Sin embargo, enseñar al alumnado con discapacidad requiere buscar esas vías alternativas e innovadoras por parte del profesorado y utilizar estrategias compensatorias de las propias limitaciones por parte del alumnado.

La diferencia se percibe como problema, y también como totalidad que define la persona. Funciona como un estigma que oculta a los ojos de los demás lo que las personas tienen de común con las que se sienten iguales entre sí. Una diferencia física o cognitiva puede hacer invisibles ante los demás las semejanzas en intereses, motivaciones, temores o afectos, con los miembros de un determinado grupo. Las personas quedan ocultas a menudo detrás de su diferencia, que se interpreta socialmente como su rasgo predominante y esencial. El ser humano se diluye detrás de su déficit, sea este de la índole que sea.

Sí “discapacidades” como las que presentan estos jóvenes, que por otra parte presentan también un gran número de “capacidades”, provocaron tantas resistencias; es fácil imaginar las que tuvieron que sufrir otros muchos niños y niñas con limitaciones mucho más graves y más incapacitantes para acceder a la escuela ordinaria a la que también tienen derecho. Los bajos niveles educativos de la población con discapacidad comparados con los de la población general dan fe de las restricciones de oportunidades educativas. Según la Encuesta de Discapacidad de 2008 el 83 % de las personas con discapacidad no disponen de ningún título que les capacite para el desempeño de una profesión y solo el 7,9% tiene estudios universitarios frente al 24% de la población general. Según el Libro Blanco de Universidades y Educación Especial (2007), haría falta multiplicar por veinte el número de alumnos con discapacidad en la educación secundaria no obligatoria para que su representación en los estudios superiores fuese equilibrada.

Nuria Pérez de Lara (1998, pág. 126) hace una llamada a que nosotros, “los supuestamente capacitados”, reconozcamos nuestra propia incapacidad para valorar y reconocer al “otro” como sujeto capaz y afirma que *“Nos falta esa comprensión necesaria de que aquello que excluimos precisamente nos identifica, esa comprensión necesaria de que la exclusión de las deficiencias señala con un dedo infantil, como en el viejo cuento del traje nuevo del emperador, nuestra arrogante incapacidad de aceptarlos entre nosotros”*.

## El profesorado ordinario y de apoyo.

Los tres jóvenes coinciden en que no es posible hablar del profesorado como un todo. Han tenido profesores y profesoras que se implican y adaptan sus respuestas pedagógicas y otros que con su práctica rechazan abiertamente o simplemente niegan la diversidad.

En las actitudes negativas se observa desde desconocimiento absoluto de las implicaciones de la discapacidad y sus requerimientos pedagógicos, como sucede cuando en educación infantil se castiga a Anxela sin recreo porque su grafía no es correcta, hasta la falta de sensibilidad absoluta de una profesora de primaria que le niega la posibilidad de ser elegida delegada de curso por sus compañeros por no poder “apuntar” en el encerado a los niños y niñas que hablan, o la soberbia profesional del profesor universitario, que la obliga a hacer un examen “contra reloj” sin atender a su lentitud motriz. (Nuñez, 2008 a)

Pero al mismo tiempo, Anxela, Iago y Sandra se sintieron también reconocidos y apoyados por muchos profesores y profesoras de aulas ordinarias que se implicaron en su educación y los estimularon. Fueron estos profesores los que hicieron posible que los tres tengan una valoración globalmente positiva de su paso por la escuela, a pesar de todas las dificultades que tuvieron que superar. Sandra, la más joven de los tres, considera que el apoyo de su profesor del aula de primaria fue esencial *“fue como un padre para mí, me ayudaba a superar todos los obstáculos, me ponía el abrigo, me subía en brazos. Fue mi profesor en varios cursos de primaria, a petición suya, porque él decía que ya me conocía y me entendía perfectamente”*.

El papel de las profesoras de apoyo fue reconocido como esencial en las entrevistas de dos de nuestros jóvenes (Sandra nunca asistió a apoyo). Se cuestiona a menudo el papel de este profesorado en tanto que su presencia favorece la cultura expertista. No obstante conviene hacer hincapié en que cada sistema lleva implícitas sus propias contradicciones. Son muchos los profesores y profesoras de apoyo que llevan a cabo un discurso contrahegemónico abriendo camino a la inclusión en sus comunidades educativas. A menudo fueron el soporte en el que se apoyaban los Equipos Psicopedagógicos para conseguir respaldo de los dictámenes que daban entrada a las personas con discapacidad en los centros.

La profesora de apoyo del colegio ordinario en el que se escolarizó Anxela fue una ayuda inestimable para su aceptación por la comunidad educativa. Los medios de comunicación habían dado buena cuenta de las resistencias del primer centro a escolarizarla, lo que sin duda acrecentaba las expectativas negativas y los temores de los centros del entorno. Anxela cuenta que su profesora de apoyo la ayudó a disipar esos temores en el claustro y a compensar durante un año el tiempo que no había aprovechado en cursos anteriores. Cuando consiguió *“recuperar el tiempo perdido”* propició su total inclusión en el aula ordinaria e hizo un seguimiento a distancia brindándoles a ella y a su familia la ayuda y orientación que necesitaba en cada momento.

La creatividad y el trabajo personal logró suplir la carencia de recursos en muchos casos. Iago lo expresa de este modo: *“es asombroso los pocos medios que había y como los aprovechaban... Un simple cartón era un recurso”* *“Yo recuerdo que escribía y el papel se iba, se movía... y ella recortó un cartón y sujetaba el papel con un clip y yo escribía”* *“Yo creo que los recursos son buenos, pero si algo aprendí de esta mujer, que ya digo que le debo mucho, mucho... fue que con nada se hace todo”*.

El contacto continuado que suelen tener los niños y niñas con necesidades educativas especiales con sus profesoras de apoyo a lo largo de todos los años de escolaridad facilita un tipo de comunicación que puede llegar a ser muy estrecha. La descripción que hace lago de la relación con su profesora de E. Especial, su sentimiento de agradecimiento, respeto y camaradería da testimonio de una relación pedagógica de un profundo significado. En un texto autobiográfico escribe:

*“sobre todo recuerdo el calor de aquella clase de Educación Especial, donde Blanca, mi maestra, tejía futuros de la nada y hacía de la educación magia para ser: allí forjé una caligrafía propia y una firma como esencia de mi palabra. Aprendí a leer, a escribir, a sumar, a restar, a multiplicar y a dividir. Pero sobre todo aprendí a vencer dificultades. A ver la vida en primavera... Hablar de Blanca es hablar de un antídoto contra la resignación”*. (Santalla, 2010,p.52)

Viendo la trayectoria de estos dos chicos cabe preguntarse si eran ellos realmente los que necesitaban el apoyo o era el miedo que tenía el profesorado ordinario a asumir su educación lo que lo motivaba. En cualquier caso sus profesoras de apoyo ejercieron principalmente como mediadoras y supieron soltar las riendas, impulsando la inclusión de sus pupilos en las aulas ordinarias tan pronto fue posible.

### **Los compañeros y compañeras.**

*“Sentirse rechazado es sentirse solo. Sentirse extraño en su entorno. Es un pulso continuo entre el callar y el reventar contra quien te está lastimando”* (Santalla, 2011, pág.37)

Las relaciones que establecemos en el aula, los roles que desempeñamos en el grupo de iguales, la imagen de nosotros mismos que nos devuelven los demás, etc., tienen tanta o más incidencia en nuestra educación como las prescripciones curriculares. Autores y autoras que estudiaron la vida en las aulas y el currículo oculto (Phillip JACKSON (1991), Jurjo TORRES (1991), José GIMENO (1999), etc.) explican la gran importancia educativa de esos aspectos invisibles y no planificados conscientemente por el profesorado. No pretendemos profundizar en las relaciones personales de nuestros protagonistas, son demasiado complejas e íntimas como para pretender abarcarlas o siquiera recogerlas debidamente en un trabajo de estas características. En este ámbito son mucho más relevantes las diferencias individuales que las semejanzas. No obstante señalaremos algunos aspectos comunes que nos parecen destacables.

Las relaciones con sus compañeros y compañeras de estudios aparentemente tienen poco en común, salvo que dicen que mejoraron al finalizar la Primaria y pasar al Instituto. En esa etapa las cosas suelen ir bien dentro del centro y se sienten aceptados aunque, en algún caso, se percibe cierta discontinuidad entre lo que ocurre dentro y fuera del ámbito escolar: *“al llegar la adolescencia se echan de menos las llamadas para salir los fines de semana”*.

La sensación de pertenencia al grupo de iguales es diferente en cada caso y parece mayor a medida que disminuye el tamaño de la localidad en la que viven. El tipo de relaciones que se establecen en cada tipo de hábitat puede ser el motivo. El hecho de que uno viva en un pueblo pequeño en el que los jóvenes y sus familias se conocen desde la primera infancia puede facilitar la interrelación y el contacto, mientras que en una ciudad media o grande, donde la gente se conoce menos entre sí, las relaciones son menos espontáneas y requieren un mayor esfuerzo mutuo.

Señalaré, sin embargo, una coincidencia que parece reseñable. Sus mejores amigos, en algún momento de su etapa escolar, estaban entre el grupo de los estudiantes que el profesorado consideraba problemáticos o especiales, bien sea en función del rendimiento académico, de la capacidad, o del comportamiento. Iago cuenta *“Cuando entré en el instituto, el primer año entré para estudiar y nada más, pero el segundo estaba en una clase con todos los más vagos, más cafres, los que pasaban... Yo pasaba el recreo con ellos, si lataban, lataba... Esa gente que cuando el profesor no sabía ponernos de su parte dinamitaba la clase... Esa gente conmigo fue la mejor”*. Las mejores amigas de Anxela durante varios cursos fueron compañeras que asistían a clases de apoyo porque su rendimiento académico era muy bajo, aunque el de Anxela era alto y había dejado de asistir a apoyo hacía tiempo.

Si partimos de que la amistad suele surgir cuando se tiene algo en común con otra persona, podríamos preguntarnos que es lo que tienen en común, ellos que son estudiosos y de buen comportamiento, con los chicos y chicas de los que hablan. Quizás lo que tienen en común es la diferencia. Tal vez lo que los une es el hecho de ser percibidos como distintos por los demás, como apartados de una norma escolar que resulta extraordinariamente rígida y que coloca fuera de sus límites mucho más de lo que acoge dentro.

Las diferentes actitudes del alumnado invitan a reconsiderar el peso que le concedemos en la atribución del éxito y del fracaso a valores como el sentido de la justicia, la solidaridad o la amistad. Si lo hiciésemos quizás nuestro concepto de “buen alumno/a” se vería modificado.

### **El apoyo deja de serlo cuando limita la autonomía personal.**

Hay otra coincidencia en los tres casos que merece interés para todas las personas que nos ocupamos de la atención a las necesidades educativas especiales. Ambos se refieren al apoyo recibido de su cuidador o cuidadora, como un recurso necesario en una etapa, pero limitador de la autonomía personal a medida que iban creciendo y llegando a la enseñanza secundaria.

También entre los cuidadores o cuidadoras hay diferentes sensibilidades. Una de las cuidadoras a la que se refiere Iago, se limitaba a tratarlo como un objeto, pidiéndole que no la molestara para salir al recreo mientras ella leía la prensa del corazón. Por el contrario conserva aún hoy una magnífica relación con otra cuidadora, que según sus propias palabras, representó un apoyo inestimable y contribuyó enormemente a su socialización. A través de ella entabló relación con mucha gente y hasta con su familia. Esa mujer, sin formación académica, tuvo un papel auténticamente educativo y funcionó como un agente de inclusión social. *“Eso es para mí la integración, y la hizo ella y hoy seguro que hablas con ella y no lo sabe, pero la hizo”*.

Aún a pesar de este evidente afecto y reconocimiento, al llegar al instituto Iago se negó a tener cuidadora. Percibía que la presencia permanente de un adulto facilitaba el contacto con otros adultos, pero frenaba el acercamiento de los chicos y chicas del mismo grupo de edad. A la hora de los recreos, si hay un adulto siempre al lado, los compañeros no tienen la libertad para usar el mismo lenguaje, planear las mismas faenas o hablar de los temas “no aptos para los mayores”. Si hay un adulto que empuja la silla, los compañeros no tienen ni la oportunidad de pensar en hacerlo ellos mismos. Anxela también se negó a tener cuidadora en Secundaria *“bastante limitada estás para que te limiten aún más”* afirmó, explicando que en el momento en que

dispuso de silla motorizada que le permitía controlar por sí misma los desplazamientos prefirió valerse por sí misma. En el mismo sentido se pronuncia Sandra.

Los apoyos, tanto sean estrictamente curriculares como de carácter auxiliar, cumplen una función en la medida en que favorecen la autonomía e independencia personal. Son indispensables en muchos momentos de la escolaridad, especialmente en Infantil y Primaria pero han de ejercer su función sin obstaculizar la autonomía. Cuando limitan las posibilidades de comunicación y desarrollo de las personas a las que supuestamente están ayudando, deberíamos de plantearnos sus funciones. El criterio para suministrar los apoyos debería ser “no más de los imprescindibles, ni menos de los necesarios”. Escuchar la voz de los afectados es fundamental para hacer operativo este criterio.

### **Las familias se organizan y asocian para luchar por sus derechos.**

Cada una de las tres familias, desde antes de que sus hijos comenzasen la vida escolar, tenían en mente un proyecto integrador, un deseo de proporcionarles una vida normalizada. Eso explica su fuerza para superar las reticencias de un entorno escolar y social poco preparado para ese reto.

Las dificultades empezaron incluso antes de la escolarización, en el momento de buscar Atención Temprana. Solo existían estos servicios con carácter público en algunas capitales de provincia. Iago refiere la lucha de su madre para conseguir que se mantuviese el Centro Base del INSERSO al que estaba asistiendo desplazándose desde su pueblo con un tremendo esfuerzo. La administración pretendía suprimirlo alegando motivos económicos y dejando así sin este servicio a toda la provincia de Lugo. Durante un tiempo no le quedó más remedio que acudir a rehabilitación a otra provincia hospedándose para ello en casa de un familiar.

Los padres de Anxela fueron pioneros en la eliminación de las barreras arquitectónicas y mentales en todo el recorrido vital y espacial de su hija. Infatigables hasta conseguir rebajes de las aceras en las rutas del colegio, del instituto y luego de la universidad; la adaptación en la piscina, el mobiliario en las aulas (aunque este acabó siendo financiado por la familia) y muchas otras luchas en defensa del derecho de su hija a ser una ciudadana de pleno derecho.

Las hemerotecas de la prensa local guardan, en sus respectivas ciudades, la memoria de estas “guerras” continuas en defensa del derecho a la no discriminación. Como dice Iago *“Recurrimos al cuarto poder que es el único que funciona...”*.

Las familias comprendieron que su lucha era también la de muchos otros en iguales y peores condiciones. No es casual que tanto la madre de Iago como la de Anxela fueron fundadoras de las primeras asociaciones de familias a favor de la integración que se crearon en Galicia. Cada una en su ciudad, sin conocerse entre sí, tomó la misma iniciativa: asociarse para defender los derechos de sus hijos. Se trataba de una batalla que no podían librar individualmente. Una vez más estos casos coinciden con lo que señala la literatura que estudia la evolución de la atención a la diversidad Ainscow, Barton, García Pastor, López Melero, Parrilla... Son los propios afectados los que se organizan y luchan para romper con el pensamiento segregador hegemónico.

## **A modo de conclusión.**

Los resultados de las políticas integradoras que se iniciaron a mediados de los ochenta empiezan a reflejarse en las aulas universitarias a inicios del siglo XXI. Igual que antes sucedió en Primaria y en Secundaria, comienzan a aparecer en la universidad chicos y chicas a los que hasta ahora se había excluido sistemáticamente del sistema educativo ordinario. Fueron las luchas de las asociaciones en pro de la integración y la defensa de los derechos de las minorías y la democratización educativa las que propiciaron su llegada.

Las historias escolares de estos tres jóvenes con Parálisis Cerebral que ya han acabado su carrera universitaria solo pueden entenderse como resultado del cambio de enfoque que representa el movimiento integrador. También ponen en evidencia las limitaciones de este movimiento que, como explica Thomas Skrtic (1996, p.65) no fue capaz de elaborar una crítica teórica y se quedó reducido a la crítica práctica de la Educación Especial. Pero a pesar de ello nada puede empañar la gran trascendencia que tiene en la historia de la educación de las personas con discapacidad el hecho de que su presencia en las aulas universitarias empiece a ser visible. Hoy nuestros tres protagonistas son ya adultos, titulados universitarios y con algunas experiencias laborales. Sus historias son un buen exponente de los logros y también de las limitaciones de las políticas integradoras. Como logros incluiríamos todos aquellos factores que han hecho posible que hayan finalizado con éxito (no solo académico) su tránsito por el sistema educativo. Como limitaciones señalaríamos todos aquellos factores que han contribuido a que hayan tenido que hacerlo enfrentándose a muchas dificultades. Es preciso señalar que sus casos no son generalizables. Muchos otros jóvenes como ellos, pero con muchos menos apoyos familiares y educativos, se han quedado por el camino, abandonando la escuela sin la titulación más básica y ni siquiera han logrado sentirse parte real de los entornos educativos ordinarios en los niveles obligatorios (Moriña (2010)).

Lo que estos jóvenes son hoy, lo han conseguido luchando permanentemente por unos derechos que la Constitución y las leyes internacionales les reconocen pero que han tenido que hacer valer mediante la presión y la reivindicación permanente. No es casual que en dos de los casos, los dos mayores, sus madres hayan sido fundadoras de movimientos asociativos a favor de la integración. Eran conscientes de que no luchaban por su caso particular sino por el reconocimiento de los derechos de todos la infancia y juventud con diversidad funcional.

En un primer momento la escuela solo vio en ellos su déficit, su parálisis. Bajo el síndrome se eclipsaron sus capacidades y su personalidad. Por eso se les pusieron múltiples trabas para su escolarización en centros ordinarios y no les faltaron recomendaciones de que el centro específico sería más seguro y adecuado. Pero sus familias veían en ellos mucho más de lo que escuela, en principio, quería ver. Creyeron en las potencialidades de sus hijos y en su derecho a desarrollarlas en un ambiente normalizado. Habían llegado noticias de que en otros países del mundo desarrollado desde mediados del siglo XX muchos padres y madres se revelaron contra la exclusión y lo hicieron resistiéndose a aceptar consejos posibilistas y defendiendo su sueño inclusivo.

Sin la resistencia activa de sus familias y su apuesta decidida por quedarse en la escuela ordinaria nunca hubieran llegado a la Universidad. La presencia de la discapacidad en la educación superior en este país es una consecuencia directa de

las políticas integradoras que se inician en 1985. La escolarización segregada, concebida desde un currículo paralelo y restringido no puede conducir a la educación universitaria. La falta de estímulos y la limitación de estos centros al currículo de los niveles obligatorios hace imposible plantearse ese objetivo. Solo unos años antes, muchos jóvenes como estos por el mero hecho de presentar un déficit se vieron abocados, sin posibilidad de elección, a escolarizarse en centros específicos. Aquellos que tenían capacidades suficientes no pudieron alcanzar una formación de nivel medio o superior..

La escuela ordinaria que ha escolarizado a estos chicos y chicas en sus diversos tramos, posiblemente no es la que ellos hubieran soñado. Tampoco es la que sueñan otros muchos chicos y chicas que no tienen ninguna discapacidad. Pero el paso por ella ha sido condición necesaria, aunque no suficiente, para que alcanzaran el desarrollo de sus potencialidades. Han avanzado con éxito a pesar de que han dispuesto de menos recursos de los que necesitaban. Han salido adelante en un sistema competitivo en el que la comunidad escolar apenas estaba preparada para convivir con la diversidad y han demostrado que tenían razón, que valió la pena su insistencia. Se sienten satisfechos de su experiencia escolar a pesar de que no siempre haya sido fácil.

Para superar las barreras, además de su propio tesón y el de sus familias, contaron con el apoyo de muchos profesores y profesoras que creyeron en ellos y que contrapesaron las resistencias de otros tantos que se mostraron recelosos o indiferentes. También el saberse parte de un movimiento social empeñado en la construcción de una escuela sin discriminaciones y el amparo de una legislación que protegía sus derechos les animó a no renunciar a sus expectativas.

Experiencias como estas son un germen de inclusión. Han abierto un camino a muchos jóvenes con discapacidad que no debe de tener vuelta atrás. Han demostrado que lo que parecía una quimera era posible. Por eso apuestan por una escuela mejor, una escuela inclusiva que supere todas las limitaciones que caracterizaron la puesta en práctica de la integración y que realmente considere la diversidad como un valor y la educación como un derecho de todos sin excepción. Ellos recogen el testigo que sus padres enarbolaron a favor de la integración y van más allá buscando una escuela inclusiva capaz de potenciar y desarrollar al máximo las capacidades de todas las personas, sin restringir las oportunidades de nadie en función de prejuicios derivados de las concepciones deficitarias que dieron soporte a la educación especial a lo largo de tantos siglos. Sus palabras dan fe de su compromiso:

*“hablar de la diversidad funcional, por desgracia, aún hoy en día, es hablar de barreras y de discriminación, esa es nuestra lucha diaria: eliminar las barreras que crea la sociedad al olvidarse de una parte de la diversidad humana” (Anxela)*

*“la ley es nuestro seguro de vida, de justicia. La huida definitiva de la caridad para conquistar la autodeterminación marcada por el reconocimiento de nuestras capacidades” (Iago)*

*“Debemos de entender la inclusión educativa no como un acto caritativo sino como un esfuerzo por generar las condiciones que permitan al alumnado aprender según sus potencialidades. Si no podemos poner fin a nuestras diferencias contribuyamos a que el mundo sea un lugar apto para ellas”. (Sandra)*

## Referencias bibliográficas.

- Abeal, C., Albarte, J. R. et ál. (1995). *Avaliación do proceso de integración de alumnos con minusvalideces en Centros de Ensino Xeral Básico de Galicia*. Santiago de Compostela: ACK. Editores.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- (2003). El desarrollo de escuelas inclusivas. En Marchesi, A. y Hernández, C. (2003). *Fracaso escolar. Perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 349, pp. 78-83.
- Almeida, M.E., Angelino, M.A., Angelino, C., Kipen, C., Lipschitz, A., PRIOLO, M., et ál. (2010). *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Madrid: CEP.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Booth, T. (1998). *El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con discapacidad*. En L. Barton (Comp.). Madrid: Morata.
- Carrión, J. J. (2001). *Integración Escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?*. Málaga: Aljibe.
- Contreras, J., Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Davis, J. M. (2008). Investigaciones y textos etnográficos en el ámbito de los estudios sobre discapacidad. En L. Barton. *Superar las barreras de la discapacidad*. (pp. 341-358). Madrid: Morata.
- De la Rosa, L. (2008). *La historia de vida de Ángel. Parálisis Cerebral, normalidad y comunicación*. Madrid: La Muralla.
- (2010). ¿Investigamos juntos? Personas con discapacidad, historias de vida y emancipación. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 3, n.º3, pp. 11-22.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión ó educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- et ál (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*. N.º349, pp.153-178.
- Farrel, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., Gallannaugh, F., (2007). Inclusion and achievement in mainstreaming schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22,(2), 131-146.
- GARCÍA PASTOR, C (2005): *Educación y diversidad*. Málaga. Aljibe.
- GARCÍA PASTOR, C (1993) *Una escuela común para niños diferentes*. Barcelona: PPU.
- GIMENO, J. (1999) *La construcción del discurso acerca de la diversidad e sus prácticas (I)*. Aula de innovación Educativa, n.º 81, pp. 67-72.
- JACKSON, P- (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Aljibe.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio: historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, n.º353, pp.667-690.
- Núñez, M. T. (2008). *Da segregación á inclusión educativa*. Santiago de Compostela: Laiovento.
- (2008 a). Una historia de vida escolar. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 1, n.º1, pp.35-45.

- Oliver, M. (2008). ¿Están cambiando las relaciones sociales de la producción Investigadora? En L. Barton. *Superar las barreras de la discapacidad*. (Págs. 299-313.). Madrid: Morata.
- (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (comp.) *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre discapacidad no fuese inclusiva?. *Revista de Educación*. nº 349, pp.101-117.
- (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, vol 3, nº 1, pp. 165-174
- Pérez de lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.
- Rudduck , J. y Flutter, J. (2007). *Como mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Santalla, Iago (2010). *ILímites de pensarte libre*. Noia: Toxosoutos.
- Skliar,C.(2010). Prólogo. En A. Rosato y M.A. Angelino. *Discapacidad e Ideología de la normalidad*. Desnaturalizar el déficit. Madrid: CEP.
- Skrtic, T. (1996). La crisis en el conocimiento de la educación especial: Una perspectiva sobre la perspectiva. En Barry M. Franklin (Comp.). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona. Pomares, s. 35-72.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, nº 349, pp. 119-136.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- (1991) *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
- I.N.E. (2008) Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia. INE  
<<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?L=0&type=pcaxis&path=/t15/p418&file=inebase>>
- Vlachou, A. (1999). Caminos hacia una educación inclusiva. Madrid: La Muralla.
- Villaverde, E. (2007). Entrevista a Anxela López Leiceaga. *Andaina. Revista do Movemento Feminista Galego*, nº 48, pp. 29-32.
- Walmsley, J. (2008). Normalización, investigación emancipadora e investigación inclusiva en el campo de la deficiencia intelectual. En L. BARTON. *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 359-379). Madrid: Morata.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza*. Madrid: Morata.