

# De la opresión a la exclusión, de la liberación a la inclusión

La relectura de *Pedagogía del oprimido* y dos títulos más de Paulo Freire dan pie al autor a replantear la educación de personas con capacidades diferentes en la misma clave que el pedagogo brasileño concibió la educación en general. El artículo lleva al campo de la Educación Especial ideas como la *concientización*, la liberación del ser humano, el diálogo o la diferenciación entre “astutos” e “inocentes”.

Pere Pujolàs Maset\*



Jaume Martínez Bonafé se lamentaba, hace ya diez años, de que prácticamente había desaparecido del discurso pedagógico de nuestro entorno cualquier referencia a lo que él denominaba el “compromiso docente” y el “compromiso social de la pedagogía”: el docente no puede concebir su trabajo sin una opción clara y decidida por transformar el mundo, la sociedad y sus estructuras, a través de la educación. Y la pedagogía, en general, por lo tanto, no se puede concebir al margen de un compromiso firme por hacer un mundo más justo. Es necesario “recuperar el pasado para hablar de las ausencias y de los silencios del presente, para hablar de nosotros mismos y de nuestros silencios intencionados [...]”. En muchos aspectos de nuestra vida social actual se está produciendo una

pérdida de memoria histórica, una especie de enfermedad de Alzheimer, que nos deja socialmente inmovilizados en el momento de intervenir ante las contradicciones del presente” (Martínez Bonafé, 1994, p. 58).

Una consecuencia pedagógica de esta misma crítica –decía Martínez Bonafé hace diez años– es la necesidad de revisar las prácticas reduccionistas y sesgadas (muy extendidas aún en nuestro contexto educativo, pienso yo) que “basan el conocimiento profesional en el didactismo vacío de contenido teórico, en el dominio de las técnicas y las metodologías disciplinares, en la ausencia de toda reflexión crítica sobre los procesos de socialización cultural de la escuela. Con la terminología de los viejos interrogantes pedagógicos, se trabaja sobre el qué y el cómo, y se oculta el debate sobre el para qué y el porqué” (Martínez Bonafé, 1994, p. 63).

Diez años después, esta crítica continúa siendo válida, desde mi punto de vista. Y, más concretamente, en el campo de la Educación Especial también se está dando, en la actualidad –como consecuencia del olvido del compromiso social de la pedagogía–, el hecho de que nos preocupemos más del “qué” y del “cómo” que del “porqué” y del “para qué” de la atención educativa a las personas con discapacidad.

Antes de continuar aclaremos algunos conceptos. Entiendo aquí “educación especial”, en un sentido muy amplio, como toda intervención –tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la no formal– relacionada con la atención educativa que reciben las personas que tienen necesidades educativas especiales, tanto si estas necesidades se derivan de alguna discapacidad, como si no. No obstante, a lo largo de este artículo me referiré –como paradigma de este colectivo– a las personas que tienen alguna discapacidad fundamentalmente cognitiva, asociada o no a otras discapacidades físicas o sensoriales. Por lo que se refiere a “persona con discapacidad” es, posiblemente, la expresión más habitual para designar a las personas que, debido a alguna deficiencia física, sensorial o cognitiva, tienen reducidas algunas de sus capacidades funcionales. Sin embargo, siempre que pueda –menos cuando la lógica del discurso no me lo permita– procuraré referirme a este colectivo con la expresión “persona[s] con capacidades diferentes”.

Este olvido al que se refería Martínez

Bonafé y el consiguiente acento en los contenidos y los medios y no en las finalidades últimas que perseguimos en la educación de las personas con capacidades diferentes, nos lleva –me parece a mí– a prácticas nefastas, educativamente hablando, que a pesar de que no sea ésta la intención inicial (¡sólo faltaría eso!), acaban volviéndose en contra de los intereses de aquellos a quienes van dirigidas. Es decir, puesto que

**La educación que reciben las personas con discapacidad también debe ser auténtica, que “libere, no que adapte”**

nos preocupamos poco, por no decir nada, de lo que perseguimos en último término, como finalidad última, en el trabajo educativo dirigido a personas con capacidades diferentes, damos por buenas prácticas educativas que deberíamos haber dejado para siempre, como por ejemplo atenciones segregadas, prácticas repetitivas, monótonas, despersonalizadoras...

Hace tiempo que rondan por mi cabeza estas preocupaciones, y pensé que sería útil hacer una relectura de algunas obras de Paulo Freire desde esta óptica. Concretamente he releído las obras siguientes: *Teoría y práctica de la liberación*, *Pedagogía del oprimido*, y *La educación como práctica de la libertad*. Cuando Freire habla de educación en general, yo pienso –en esta relectura– en la educación en concreto de las personas con capacidades diferentes. Y esta “nueva lectura” me ha sugerido una serie de reflexiones que nos pueden hacer repensar la Educación Especial desde la óptica de lo que Paulo Freire afirma en relación con la educación en general.

### Concientización y educación

Una de las ideas clave de la pedagogía de Paulo Freire es que el hombre (entendido de forma genérica) es un ser inconcluso, que vive en un mundo igual-

mente inacabado. El género humano, por lo tanto, está en proceso de evolución: debe irse humanizando, personalizando. Y el fin último de la educación no es otro que la liberación del género humano, de los hombres y de las mujeres, y uno de los primeros objetivos de la tarea de educar es el desarrollo de una conciencia crítica, tanto en los educadores como en los educandos.

Sin embargo, fácilmente podemos ver que muchos creen que lo que se dice sobre la educación en general, sin precisar a quién va dirigida, sólo vale para los considerados “normales”, los que tienen la posibilidad de “acabar siendo hombres”, o de “serlo cada vez más”, y por lo tanto, que esto no es así para los que tienen alguna discapacidad importante. De todos modos, el fin último de la educación es universal y válido para todos los hombres y mujeres, tengan o no discapacidades: desarrollarse plenamente como personas humanas. Las personas con capacidades diferentes también son seres inconclusos, que viven en un mundo también inacabado, y están en un proceso de evolución: deben irse humanizando, personalizando. Por ello, todo lo que contribuya a que sean más personas será educativo para ellas, como lo es para cualquier otra persona. Y me temo que muchas de las prácticas a las que son sometidas son muy poco personalizadoras, como lo serían para cualquier otra persona que no tuviera discapacidad.

La sociedad, desgraciadamente, mantiene aún a muchas personas con discapacidad –a ellas quizás más que a cualesquiera otras– “inmersas” en estructuras deshumanizadoras y sometidas a un alto grado de dependencia, que las convierte en “objetos”. Es igualmente necesario, por lo tanto, que las personas con capacidades diferentes –quizás ellas más que nadie– “emerjan” de este mundo para convertirse en “sujetos”, personas activas y comprometidas (¿por qué no?); cada una a su manera y en la medida que pueda), dispuestas –también ellas, ¿por qué no?– a intervenir en la realidad para cambiarla.

No cambiemos el discurso, como a menudo hacemos, cuando nos referimos a personas con discapacidad. La educación que también ellas han de recibir –no hay dos educaciones posibles– también debe ser una educación auténtica, que “libere, no que adapte, domestique y sojuzgue”. Y el primer objetivo de la educación de las perso-

nas con discapacidad, por importante que ésta sea, también es provocar en ellas –en la medida en que se pueda– una actitud crítica, de reflexión, que les comprometa en la acción, porque “el hombre [también el que tiene alguna discapacidad] no puede participar activamente en la historia, en la sociedad, en la transformación de la realidad, si no se le ayuda a tomar conciencia de la realidad y de su propia capacidad para transformarla” (Freire, 1976, p. 55).

### La praxis de la liberación

Está muy claro que para Paulo Freire educar es liberar al ser humano, al hombre y a la mujer, a la persona, de las estructuras deshumanizadoras, de todo lo que le despersonaliza. Con relación a la praxis de la liberación, Freire profundiza, entre otros, sobre el concepto de opresión.

Si releemos lo que Freire afirma sobre esta cuestión y pensamos en las personas con discapacidades, veremos que este colectivo minoritario vive, de alguna manera, una situación de opresión en relación con la mayoría que no tiene ninguna discapacidad. El poder está en manos de estos últimos, que se han hecho el mundo a su medida, no a la medida de todos, incluidos los primeros. No es, por lo tanto, un mundo para todos, que nos incluya a todos. La expresión es dura, pero ajustada a la realidad. Veamos, si no: siguen sin superarse una gran cantidad de barreras arquitectónicas, se margina a las personas con alguna discapacidad al negarles la posibilidad de entrar en algunos locales (de ocio, por ejemplo), no pueden viajar en los aviones de según qué compañías aéreas, no pueden ir a según qué centros educativos, no se les reserva el porcentaje de puestos de trabajo que la ley prevé para algunas empresas... Si esta exclusión no es una forma de opresión, ¿qué es?

Si estamos de acuerdo con lo que acabo de decir, probemos a releer lo que Paulo Freire afirma, por ejemplo, en su *Pedagogía del oprimido*, y sustituyamos la palabra *oprimido* por la expresión *persona con discapacidad* o *persona con capacidades distintas*; la palabra *liberar*, por *ser [más] persona*; si os parece dura la palabra *opresión*, podéis sustituirla por *exclusión*; y la palabra *opresor*, por *persona sin discapacidad*. (Evidentemente, no todas las personas sin discapacidad, considera-

das individualmente, pueden considerarse “opresoras”. Sin embargo, colectivamente, sí podemos considerarlas como “opresoras” o generadoras de exclusión, al menos en el sentido indirecto, desde el momento en que el conjunto de ellas no hace lo suficiente por luchar contra la evidente exclusión que sufren las que padecen alguna discapacidad.)

He aquí la gran tarea humanista e histórica de las personas con discapacidad: liberarse a sí mismas –ser más personas–

Esta relectura de Freire nos proporcionará reflexiones como las que siguen:

- Las personas con discapacidad conocen más que nadie el significado de la exclusión, porque sufren sus efectos, y nadie como ellas puede sentir la necesidad de su liberación.

- La liberación auténtica sólo se alcanzará con la aparición de un hombre nuevo, ni con discapacidad ni sin ella, sino un hombre “en trance de liberación”, cada vez más persona, tenga o no discapacidad.

- La lucha de las personas con capacidades distintas por su liberación no consiste en convertirse en personas sin discapacidad (esto, a veces, es imposible; por ejemplo, cuando la discapacidad se deriva de una deficiencia irreversible), sino en restauradores de su propia humanidad y también de la humanidad de los que no tienen discapacidad. He aquí la gran tarea humanista e histórica de las personas con discapacidad: liberarse a sí mismas –ser más personas, a pesar de su discapacidad– y liberar a los que no tienen discapacidad, ayudarlos a que también ellos sean más personas.

- Para que la persona sin discapacidad pueda “liberarse” (ser más persona) no es suficiente con que tenga una falsa generosidad: algunas personas sin discapacidad, “falsamente” generosas, tienen necesidad de que la situación de injusticia se mantenga para que su “generosidad” pueda continuar realizándose. Nunca podrán entender, las personas con este tipo de “generosidad”, que la verdadera generosidad radica en la lucha por la desaparición de las razones que mantienen las situaciones de exclusión.

- La persona sin discapacidad sólo puede “liberarse” (ser más persona) si se solidariza con los “oprimidos” o “excluidos” a causa de su discapacidad. Y sólo se solidariza auténticamente con ellos cuando su gesto deja de ser un gesto ingenuo y sentimental, de carácter individual, y pasa a ser un acto de amor hacia el colectivo de personas con discapacidad. Sólo en la plenitud de este acto de amar se constituye la solidaridad auténtica. Afirmar que los hombres y las mujeres que tienen alguna discapacidad son personas, y que como personas son libres, y no hacer nada para conseguir que esta afirmación sea objetiva –no hacer nada para superar las situaciones de exclusión que padecen– es una farsa.

### La dialogicidad, esencia de la práctica liberadora

Según Freire, cualquier relación educativa supone una comunicación –un diálogo– entre el que educa y el que se está educando. No es posible, de ninguna manera, llevar a cabo una educación liberadora sin superar la oposición educador-educando, y sin el diálogo: “Es a través de éste [del diálogo] que se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador. [...] Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (Freire, 1977, p. 90). El diálogo es una exigencia existencial. No podemos existir como hombres, si no es a través del diálogo, puesto que lo que “humaniza” al hombre es la transformación del mundo, y éste sólo se transforma a través del diálogo. Por otra parte, la relación educativa es una relación dialógica, que está basada en el diálogo que se establece entre el educador y el educando.

En unas páginas antológicas de su *Pedagogía del oprimido*, y que son de plena actualidad –desde mi punto de vista, por supuesto–, Freire va desglosando las condiciones del diálogo, las condiciones que deben darse para poder establecer una relación dialógica entre el educador-educando y el educando-educador. Si releemos estas páginas pensando en la relación dialógica que también debe darse entre el educador y el educando cuando éste tiene capacidades distintas, descubriremos las condiciones que deben darse en la educación de “todas” las personas, no sólo de las consideradas “normales”:

En primer lugar, la relación educativa debe estar impregnada por un profundo amor. Si el maestro no ama el mundo, si no ama la vida, si no ama a sus alumnos, con discapacidad o sin ella, no puede establecer con ellos una relación educativa propiamente dicha. Como consecuencia, debe amar su trabajo. No se puede ser educador a la fuerza, sólo porque no se ha encontrado otra forma de ganarse la vida.

En segundo lugar, no hay propiamente relación educativa si tan sólo una de las dos partes que entran en diálogo, en relación, mantiene una actitud arrogante, si no es una relación presidida por la humildad, sobre todo por parte del educador. ¿Cómo podemos educar, si nos consideramos unos hombres o unas mujeres diferentes y privilegiados frente a los demás –los alumnos–, a quienes consideramos que les falta todo?; ¿cómo podemos educar, si nos consideramos miembros de una especie de clan de hombres y mujeres perfectos, dueños de la verdad y del saber, y pensamos que todos los que están fuera de este clan –los alumnos (y más aún si tienen alguna discapacidad)– son inferiores a nosotros?; ¿cómo podemos educar, si negamos a quienes educamos la posibilidad de que puedan hacer alguna aportación, y con más motivo aún si tienen alguna discapacidad?

En tercer lugar, no hay educación sin una fe profunda en las posibilidades de aquellos a quienes educamos –incluso de los que tienen alguna discapacidad importante–, en su capacidad de superarse, de ir más allá, de aprender más de lo que saben, en definitiva, de “ser más”. Si el educador no tiene esta fe en las posibilidades de los educandos, si las expectativas del maestro son tan negativas que considera que sus alumnos no tienen nada que hacer..., la capacidad de éstos de “ser más” pue-

de verse muy reducida e incluso prácticamente anulada.

La relación entre los maestros y sus alumnos –a pesar de que mantiene una cierta asimetría, sobre todo si se trata de niños y jóvenes, y más aún si se trata de alguien que tiene alguna discapacidad–, si está basada en el amor, en la humildad y en la fe en sus posibilidades, se transforma en una relación cada vez más simétrica, horizontal, que genera confianza. Esta confianza implica el testimonio y la nobleza del educador, de forma que el alumno percibe a su maestro como alguien que dice lo que cree, y que cree, y hace, lo que dice.

En cuarto lugar, no hay relación educativa sin esperanza, si el educador no tiene la esperanza de que su trabajo acabará dando fruto, a pesar de que alguno de sus alumnos tenga alguna discapacidad importante. Una esperanza, sin embargo, que no le lleva a cruzarse de brazos, sino a avanzar, a no quedarse nunca satisfecho del todo con su trabajo, a mejorar su intervención y a mejorarse como maestro, a no rendirse jamás.

¿Por qué continúa habiendo escuelas de Educación Especial en lugar de promover la inclusión de todo el alumnado en escuelas corrientes?

Finalmente, en quinto lugar, no hay relación educativa si el “diálogo” educador-educando no está presidido –o si no viene precedido– por una reflexión crítica sobre el mundo; si el fin perseguido no es la mejora de la sociedad y de los hombres y las mujeres que la forman, y no su acomodación a un mundo que pretende –como dice Mounier (1974), en su *Manifiesto al servicio del personalismo*– que piensen por delegación, que actúen por órdenes y que no tengan ninguna otra ambición que estar colocados, tranquilos y considerados en un mundo satisfecho de haberlos subyugado.

## “Astutos” e “inocentes” en el proceso de liberación

En la cuarta parte de su trabajo sobre la teoría y la práctica de la liberación (1976), dedicada a describir los obstáculos de la liberación, Paulo Freire hace una reflexión muy lúcida sobre la acción –en el proceso de liberación– de los que él denomina “astutos” e “inocentes”, como una manera sutil y poco explícita de servir a los intereses de los poderosos, bajo la apariencia de una acción a favor de los oprimidos. Los “astutos” son conscientes de su identificación con la ideología de los poderosos y saben que su acción “falsamente” dirigida a favor de los oprimidos no hace más que retardar la transformación de las estructuras sociales. Los “inocentes” hacen lo mismo, pero de buena fe, sin ser conscientes de que de esta forma favorecen a las clases dominantes.

También en el campo de la Educación Especial hay “astutos” e “inocentes”; en algunos sitios, demasiados. Su existencia es una de las principales causas –desde mi punto de vista– de que las cosas no cambien, o de que cambien lo mínimo para que todo siga más o menos igual. No a todo el mundo le interesa que nuestro sistema educativo avance decididamente hacia la inclusión. Y, a veces, algunos de los que más trabas ponen son los que se supone que más interés deberían tener. En el universo de la Educación Especial también hay estructuras de poder (en la Administración, en la sociedad civil e incluso en la Universidad) interesadas en que se mantengan las cosas tal como están. Evidentemente, no todas las personas relacionadas con la Educación Especial son así, ni forman parte de estas estructuras, pero hay algunas que sí, y algunas de ellas tienen mucho poder. A su servicio, de una forma consciente y consentida, están los “astutos” y los “inocentes”.

Los “astutos” se identifican con los que no quieren cambiar las cosas, porque también a ellos esta situación les beneficia. Saben que su acción “falsamente” dirigida a las personas con capacidades diferentes –una buena parte de las cuales, no lo olvidemos, viven en una situación de opresión o, como mínimo, de exclusión– no hace otra cosa que retardar la transformación de las estructuras sociales, en general, y de las educativas, en particular, de modo que las personas con capacidades diferentes no pueden ser atendidas en una escuela para todos y no pueden integrarse plenamente en la sociedad, con los otros ciu-

dadanos, con autonomía e independencia, sin depender de los subsidios públicos.

¿Por qué se avanza más, por ejemplo, en los talleres especiales de trabajo y no tanto en fórmulas de trabajo con apoyo, que son mucho más inclusivas? ¿Por qué continúa habiendo escuelas de Educación Especial e, incluso, en algunos sitios, se amplían las que existen, en lugar de promover decididamente la inclusión de todo el alumnado en escuelas corrientes? ¿Por qué la Universidad no hace más presión para que la situación cambie? ¿Por qué algunos profesores de universidad continúan anclados en ideas y en prácticas didácticas obsoletas? Los “inocentes” son aquellos que hacen lo mismo, pero de buena fe, sin ser conscientes de que de esta manera favorecen intereses particulares y no precisamente los intereses de las personas a las cuales dedican sus esfuerzos.

## Prácticas aspirina

Cuando Freire –hablando de la educación en general– denuncia la acción de los “astutos” y la de los “inocentes” se refiere a una serie de “prácticas aspirina” que tienen una acción “anestésica” que sólo llevan a la conservación de las cosas tal como están (Freire, 1976, p. 131). Los “astutos” y los “inocentes”, en el campo de la Educación Especial, también contribuyen a dejar las cosas tal como están: la mejor forma de no avanzar realmente hacia la inclusión educativa y social es afirmar, por activa y por pasiva, y repetirlo hasta creérselo, que lo que tenemos ya es la mejor inclusión posible; es como una especie de “vacuna” contra la “fiebre de la inclusión” (una pequeña dosis de inclusión para no caer en realidad en la inclusión plena).

Y los “astutos” y los “inocentes” son los que reducen el problema de la atención a las personas con capacidades diferentes a una simple cuestión de medios: con más medios bastaría para atenderles adecuadamente a lo largo de toda su vida, y ya no tendríamos que hablar más de inclusión porque estarían suficientemente atendidos en todos los aspectos. Mientras tanto, no es necesario cambiar a fondo el sistema, todo continúa igual. No entienden –o no quieren entender– que, además de los medios y por encima de ellos, lo que hay que hacer es cambiar la mentalidad; lo que hace falta es un cambio fundamentalmente ideológico, y no sólo metodológico.

## A modo de reflexión final

El día en que todos los que estamos involucrados, de una u otra forma, en la atención educativa de las personas con capacidades diferentes entendamos que la educación –para que realmente sea “liberadora” para ellas, es decir, para que contribuya a que puedan realizarse más y mejor como personas– debe contribuir a liberarles de la situación de exclusión –de opresión– en la que viven en su realidad objetiva; el día en que no dudemos de que esta acción educativa no puede ser neutra, sino que proclama a los cuatro vientos, como una exigencia de la justicia, el derecho de todo el mundo –incluso de los que, a pesar de sus discapacidades, tienen capacidades diferentes– a la igualdad de oportunidades y a participar plenamente en la sociedad, como personas autónomas e independientes; el día en que todo esto pase, empezaremos a actuar más decididamente para cambiar la actual situación de marginación y ostracismo que sufren aún muchas personas con capacidades diferentes.

A mi modo de ver, en nuestra sociedad, la “opresión” toma a menudo forma de exclusión social: un número considerable de personas vive al margen de la sociedad, y su propia “liberación” pasa fundamentalmente por conseguir su inclusión en ésta.

### Para saber más

**Freire, P. (1976):** *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega.

**Freire, P. (1977):** *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

**Freire, P. (1987):** *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo.

**Martínez Bonafé, J. (1994):** “Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente”. *Cuadernos de Pedagogía*, 230 (noviembre), pp. 58-65.

**Mounier, E. (1974):** *Obras (1931/1939)*. Tomo I. Barcelona: Laia.

\* Pere Pujolàs Maset es profesor de la Universitat de Vic.  
Correo-e: pere.pujolas@uvic.es