

«América con las operaciones de los procesos creativos, con el lenguaje, con una elevada sensibilidad y capacidad de imaginación y, en muchos casos, con una empatía y sensibilidad espiritual reforzadas. No podríamos eliminar la esquizofrenia, como hemos erradicado la viruela, sin causar un daño serio e irreversible a nuestra especie».<sup>34</sup>

## Capítulo 9 NEURODIVERSIDAD EN EL AULA

*Dibujó un círculo que me excluyó,  
herético, rebelde, algo que había que ignorar.  
Pero el amor y yo supimos ganar:  
dibujamos un círculo que le incluyó.*

Edwin Markham, «Ourwitted» (1915)

Katie Apostolides era una concienzuda estudiante en la Escuela universitaria Mount Aloysius, Pensilvania. Empezó a preparar sus exámenes de mitad del trimestre desde el primer día de clase. Inició los trabajos y proyectos de clase el mismo día en que fueron asignados. Tenía un tutor para cada una de sus clases y los visitaba semanalmente. Conocía muchos trucos para estudiar con más eficacia, incluso haciendo descansos de vez en cuando y sentándose en la parte delantera de la clase. Pero lo que resulta especialmente notable en Katie es que tiene síndrome de Down. El saber popular sugiere que las personas con síndrome de Down no son capaces de ir a la escuela universitaria. Sin embargo, este año Katie ha recibido una licenciatura en ciencias.<sup>1</sup> La madre de Katie, Paulette, dice que una de las razones por las que Katie ha realizado tantos progresos en su aprendizaje académico es que ha acudido a clases normales, en lugar de asistir a educación especial, en la escuela elemental, en primaria y en el instituto del área de Pitsburg. Lo que le ha permitido aprender junto a compañeros no discapacitados, en lugar de estar aislada en un entorno habitado tan solo por chicos intelectualmente discapacitados.

Katie es una de las afortunadas. A pesar de que los niños neurodiversos en Estados Unidos ahora tienen más oportunidades de aprender que hace un siglo, aún queda mucho camino por recorrer antes de que la educación especial se fusione con la educación convencional y todos los chicos con trastornos aprendan junto a sus compañeros sin trastornos. Uno

de los principales problemas es que la educación especial se ha desarrollado en el pasado siglo como algo completamente independiente de la educación convencional. Las primeras escuelas especiales para discapacitados mentales en Estados Unidos se fundaron en el siglo XIX, y a mediados del siglo XX había clases especiales para chicos con retraso mental en la mayoría de escuelas públicas. En los años sesenta, los grupos de apoyo formados por padres empezaron a presionar demandando servicios de educación especial para otras categorías de discapacidad, entre ellas la «discapacidad en el aprendizaje», término acuñado en el año 1963 por los profesores de educación especial Samuel Kirk y William Cruikshank. En los años setenta, se avanzó con la promulgación de una importante legislación en educación especial con la Ley de Educación para Todos los Niños Discapacitados (PL 94-142), aprobada en 1975. Esta ley exigía que los niños con necesidades especiales recibieran una educación apropiada en las escuelas públicas en «entornos menos restrictivos». Esto abrió las compuertas a programas especiales para niños con discapacidades del aprendizaje (actualmente, este grupo incluye a casi la mitad de los estudiantes de educación especial). En los años ochenta, los chicos con problemas de comportamiento y trastorno por déficit de la atención fueron el centro de atención de los grupos de apoyo de padres, y en el año 1991 fueron incluidos en los programas de educación especial, en gran medida bajo la autoridad de la sección 504 de la Ley de Rehabilitación. En 1990, la PL 94-142 fue reautorizada por el Congreso y pasó a ser conocida como Ley de Educación para Individuos con Discapacidad (LEID). Esta ley añadió el autismo y las lesiones cerebrales traumáticas a la lista de discapacidades que cumplían los requisitos para recibir los servicios de educación especial.

#### UN MUNDO DE CARENCIA, DAÑO Y DISFUNCIÓN

La intención de buena parte de toda esta legislación era cubrir las necesidades de los niños, y hasta cierto punto ha tenido éxito en hacerlo. Sin embargo, como hemos señalado antes, también ha creado una estructura monolítica, llamada educación especial, que posee su propio ecosistema separado del sistema educativo convencional. La educación especial tiene

sus propios programas pedagógicos, sus propios exámenes, sus propios programas educativos especiales, su propia jerga especial para hablar de educación (por ejemplo: «Julie tiene problemas de memoria auditiva secuencial según el test Woodcock Johnson de habilidades cognitivas»), y su propia filosofía a la hora de instruir a los niños; en gran medida una filosofía basada en la carencia, en el daño y la disfunción más que en las capacidades, los talentos y las habilidades. Fui sumamente consciente de esta orientación hacia la carencia durante los cinco años en que trabajé como profesor de educación especial en Canadá y Estados Unidos. Durante mi etapa de orientación para mi primer trabajo de este tipo, mi supervisor me llevó a una clase de educación especial cuyo profesor dijo en voz alta, delante de diez alumnos: «Estos son mis estudiantes lentos».

En el transcurso de mis cinco años de enseñanza en educación especial, constantemente se me amonestó por tratar a mis estudiantes como seres humanos plenos y se me recordó que mi propósito consistía en «remediar sus carencias». Cuando dejé este trabajo, me tranquilizó descubrir que no era el único que creía que las capacidades de los chicos no eran reconocidas en el sistema de educación especial. Leí un editorial en un importante periódico de la profesión, el *Learning Disability Quarterly* (LDQ), donde la directora escribió apasionadamente que abandonaba su puesto como directora porque en el campo de la discapacidad del aprendizaje toda la atención se centraba en las carencias. Escribió: «La horrible verdad es que en los cuatro años en que he sido directora de LDQ, solo se ha enviado un artículo que pretendiera hablar de los talentos de quienes padecen discapacidad en el aprendizaje. [...] ¿Por qué no averiguamos si nuestros estudiantes tienen talento en el arte, la música, el atletismo, la mecánica, la programación informática, o si son creativos de una forma no convencional? [...] Es porque [...] solo nos preocupa la competencia en su forma tradicional y desde el punto de vista del libro de texto: lectura, escritura, ortografía, ciencia, estudios sociales y matemáticas en textos básicos y hojas de ejercicios». <sup>2</sup> Recientemente, repasé los índices de los últimos diez años del *Learning Disability Quarterly* para ver si las cosas habían cambiado. No lo han hecho. Ninguno de los artículos se centraba en las capacidades, los talentos y las habilidades de los chicos diagnosticados con un trastorno del aprendizaje. Es cierto que los PEE (Planes Educativos Especiales) que nos permitían rellenar para cada estudiante de educación especial a veces incluían

una silla que nos pedía que consignáramos las capacidades del niño. Sin embargo, nunca se le concedió gran importancia. A menudo se ofrecía una respuesta estereotipada del tipo «Se esfuerza», lo que, bien mirado, es, en realidad, una afirmación negativa, ya que implica que si el estudiante fuera más brillante no tendría que esforzarse tanto.

Cuando los chicos ingresan en el sistema de educación especial, se incorporan a un mundo en el que es más fácil entrar que salir. Sin embargo, a pesar de ello, en mis clases los estudiantes me preguntaban constantemente: «¿Cuándo podré salir de la clase de refuerzo?». Para ellos era un estigma que los vieran ir a la clase de educación especial o clase de refuerzo (lugar que visitaban una o dos horas al día, mientras pasaban el resto de sus clases con los estudiantes *normales*). La investigación revela que los estudiantes de educación especial a menudo son acosados e insultados, se les llama «estúpidos» o «retrasados». Muchos de ellos experimentan aislamiento emocional, social o físico derivado del hecho de ser estudiantes de educación especial.<sup>3</sup> Como un estudiante le dijo a su profesora: «Señorita Albinger, si me obliga a ir a clase de refuerzo, acabaré de vago en la calle [señala a la ventanal]. Todos los vagozuelos fueron a clase de refuerzo».<sup>4</sup> Otro estudiante, que formaba parte de un estudio que examinaba las percepciones de los estudiantes de educación especial, observó:

Sé que tengo que estar en una clase de educación especial y no me gusta. No puedo ir a las clases normales porque no me iría bien. Iba a clase de matemáticas y lo odiaba. Todos mis amigos decían: «Estoy en álgebra, ¿tú dónde has ido?». «Ah, refuerzo de matemáticas» [...] No me gustaba estar en refuerzo de matemáticas. Me siento diferente. Me siento alejado de todos los demás. Pero sé que podría estar en una clase [de educación especial] todo el día, con lo que estaría con gente realmente mala, así que creo que tengo suerte de no ser así.<sup>5</sup>

Otro estudio citó a un profesor de matemáticas que cariñosamente se refería a su estudiante favorito con discapacidad en el aprendizaje con las letras QT, abreviatura de «Querido Tonto».<sup>6</sup>

Otro problema fundamental en la educación especial es que normalmente no es muy estimulante. Evidentemente, hay excepciones a la regla. He visto algunas clases de educación especial con un rico currículum, y he conocido a profesores de educación especial que se encontraban entre

los más progresistas y amplios de miras de su colegio. Pero parece haber una especie de entropía en muchas clases de educación especial. Al estar basada en la carencia, no suele haber muchos elementos realmente dinámicos en el aula. Los chicos no crean selvas tropicales ni representan a Shakespeare. En su mayor parte, los alumnos están sentados en sus pupitres escribiendo en cuadernos u hojas de ejercicios que pertenecen a un fantástico programa de educación especial como el método Orton-Gillingham o los procedimientos de aprendizaje Lindamood-Bell, programas muy estructurados y diseñados para mejorar destrezas específicas de lectura y escritura. Hasta cierto punto, muchas clases de educación especial aún se adecuan a lo que solía llamarse «clase Cruikshank», un aula diseñada para los niños «hipercinéticos» o con un «daño cerebral mínimo» (términos utilizados en los años cincuenta y sesenta para referirse a los niños que hoy en día son diagnosticados con TDAH). Esta clase, sin pósters de ningún tipo, tenía mesas de estudio que bloqueaban la estimulación, un monótono diseño de interiores, y poco más.

Hay otro aspecto, más oscuro, de la educación especial que ha salido a la luz recientemente. Tiene que ver con el silenciado abuso cometido contra niños de educación especial. Informes recientes de la Red Nacional de Derechos de los Discapacitados y de la Oficina de Contabilidad del Gobierno revelan numerosos casos de niños en clases de educación especial que han sido segregados, aislados y azorados, a menudo sin el consentimiento de los padres. Estos casos incluyen:

- niños con discapacidad a los que se les ha aislado y obligado a sentarse en su propia orina;
- niños inmovilizados y atados a sus sillas;
- un niño arado a su silla de ruedas, sujeto con velcro y retenido en una furgoneta durante dos horas;
- un niño de nueve años con síndrome de Down arrastrado por el patio, lo que le ocasionó significativas abrasiones en la piel;
- un niño con autismo y depresión bipolar al que rompieron un brazo mientras era encerrado;
- un chico de quince años con autismo que murió mientras se le practicaba una maniobra de contención física, con los brazos a su espalda y hombros y piernas sujetos por cuatro empleados.<sup>7</sup>

El cuarenta y uno por ciento de los estados carecen de leyes, políticas o referencias respecto a la reclusión y aislamiento en las escuelas públicas. Casi el noventa por ciento aún permite el tipo de inmovilización boca abajo que maró al chico de quince años con autismo. Los estudiantes con discapacidades mentales y físicas son castigados desproporcionadamente. En Texas, por ejemplo, los estudiantes de educación especial constituirían el 18,4 por ciento del número total de estudiantes físicamente castigados, aunque solo representan el 10,7 por ciento de la población estudiantil.<sup>8</sup>

#### MUCHOS NIÑOS OLVIDADOS

Aunque la educación especial tiene una gran cantidad de problemas, como hemos señalado anteriormente, en muchos aspectos la educación convencional no es mucho mejor. Se supone que los estudiantes con discapacidades han de recibir clase en un entorno menos restrictivo. El problema es que la clase convencional a menudo es muy restrictiva, incluso para los alumnos ordinarios. Todos los estudiantes de las clases convencionales trabajan bajo la exigencia impuesta por el rendimiento académico, que se basa en resultados medidos a partir de pruebas estandarizadas. No hay mucho lugar para ser una persona plena y ejercer las propias capacidades físicas, emocionales, creativas, cognitivas y espirituales. En líneas generales, actualmente se entiende que el estudiante es solo una máquina de hacer exámenes. Y eso es muy restrictivo. ¿Cómo esperamos incluir a todos los estudiantes en un entorno semejante?

Desde el pasado siglo, la educación estadounidense ha vivido un cambio desde un aprendizaje en el aula que incluía las artes, la educación física, la educación cívica, las matemáticas, la ciencia, las ciencias sociales, la literatura y la historia (en otras palabras, la educación del niño en todos los campos), hasta otro modelo que se ha aferrado estrechamente a la lectura, las matemáticas y la ciencia evaluadas según exámenes estandarizados. Hay muchos factores responsables de estos cambios, entre ellos el desarrollo de las pruebas de examen estandarizadas y masivas a principios del siglo XXI; el surgimiento de la política post-Sputnik a mediados de siglo, cautiva de la idea de que Estados Unidos estaba perdiendo la guerra en el mercado internacional de ideas, y la creciente implicación del gobierno y

las empresas del país a la hora de determinar la estructura de la educación pública durante el último tramo del siglo XX. La culminación de esta tendencia fue la aprobación de la Ley Ningún Niño Atrás (LNNNA) en 2001, que imponía grandes sanciones a las escuelas que no presentaran un «progreso anual adecuado» en las pruebas de lectura, ciencia y matemáticas, y subrayaba que todos los estudiantes deben alcanzar un determinado grado de competencia en estas materias para el año 2014. David C. Berliner, el anterior presidente de la Asociación Americana de Investigación Educativa, en un informe sobre la LNNNA, escribió: «De paso señalamos que solo quienes no tienen un contacto directo con los niños pueden hacer una legislación que exija que *todo* niño alcance un elevado rendimiento en tres materias, negando así que existen diferencias individuales. Solo esas mismas personas podrían creer también que *todos* los niños alcanzarán elevados niveles de competencia precisamente a la misma velocidad.»

Este tipo de presión estresa a todos los estudiantes, pero especialmente a los de educación especial. A pesar de su discapacidad, a muchos niños con dificultades académicas se les pide que hagan los exámenes estándares junto a los estudiantes de las clases convencionales. Berliner observó: «Encontramos ejemplos en los que una cruel indiferencia hacia el bienestar del estudiante ha sustituido a la compasión y la humanidad, como cuando los estudiantes de educación especial son obligados a hacer un examen que ya han suspendido antes cinco veces». El director de escuela de Illinois Stephen A. Harman escribe: «Pedir que un chico con dislexia se someta a un examen escrito de lectura es como pedir a un parapléjico que corra en una carrera de obstáculos». La profesora de educación especial Lynn Reichard explicó a Arne Duncan, secretario de Estado de Educación, que trabaja todo el año para mejorar la autoestima de los niños solo para ver cómo esta se desmorona cuando llegan los exámenes. «Se sientan bien consigo mismos, y entonces miran un pasaje de lectura de dos párrafos y solo conocen seis palabras», afirmó Reichard. «Tengo una niña que no lee en absoluto, tendrá que hacer el examen y romperá a llorar.» En Seattle dos profesores fueron suspendidos durante diez días por negarse a pasar el examen a sus estudiantes con una severa discapacidad cognitiva. Los profesores atendían así la petición de los padres, que no querían que sus hijos hicieran el examen porque era demasiado estresante (previamente habían sacado *ceros* en él, a pesar de ser una *evaluación*

*alternativa* a las pruebas normales).<sup>10</sup> Este énfasis en las pruebas estandarizadas como premisa fundamental en la educación añade presión a los estudiantes de educación especial y los fuerza a invertir muchas horas en preparar esos exámenes en lugar de enseñarlos a ser seres humanos neurodiversos y realizados.

#### LA MAGIA DE LA INCLUSIÓN

Afortunadamente, en el país hay programas que han logrado evitar los aspectos negativos tanto de la educación especial como de la convencional, y que incorporan complejas experiencias de aprendizaje para chicos diagnosticados y no diagnosticados compartiendo una única clase. Quizás el ejemplo más conocido es la Escuela Elemental Patrick O'Hearn en Dorchester, Massachusetts. La escuela practica la inclusión plena de sus estudiantes de educación especial, que constituyen en torno al veinticinco por ciento de todos los alumnos. Esto significa que los chicos neurodiversos y otros estudiantes con discapacidades forman parte, a tiempo completo, de la clase ordinaria con estudiantes sin ningún tipo de trastorno. En Patrick O'Hearn el énfasis recae en las capacidades. Todo el personal ha sido adiestrado para alentar a los niños a ser brillantes. El ex director William Henderson (ahora jubilado) comparte algunos ejemplos acerca de cómo su personal sostiene una imagen positiva de cada alumno:

- el profesor de lengua inglesa describe a Johnny (que padece discapacidad del aprendizaje) como un chico que escribe grandes historias utilizando un programa informático especial;
- la profesora ayudante se jacta de cómo el terrible Chuck (un chico con retraso cognitivo) ha estado combinando formas geométricas
- el especialista en música cuenta que la fantástica Ashley (con autismo) canta durante las actuaciones musicales;
- el empleado de la cafetería explica cómo la servicial Diana (con trastornos emocionales) ha estado recogiendo en la hora de la comida;
- el profesor de educación especial señala al profesor de física cómo Willy (con TDAH) puede solucionar todo tipo de problemas mecánicos en los coches;

- la secretaria comenta que Irma (que tiene dificultades en el lenguaje) se comunica más claramente cuando hace un recado en la oficina;
- Maria (una chica con síndrome de Down) anuncia a todos que es una superestrella de quinto grado por todos los libros que ha leído.<sup>11</sup>

Henderson subraya la importancia de las expectativas para los estudiantes:

Alentamos a los estudiantes con síndrome de Down, así como a nuestros estudiantes académicamente más avanzados, a leer tanto como puedan. Animamos a nuestros estudiantes con parálisis cerebral y a nuestros mejores corredores a ejercitarse tanto como les sea posible. Estimulamos a nuestros estudiantes con discapacidades comunicativas y a nuestros oradores más brillantes a comunicarse tan eficazmente como puedan. Animamos a nuestros estudiantes con autismo y a nuestras *mariposas sociales* a interactuar tan positivamente como sean capaces. El objetivo de cada niño en nuestra escuela es «ser mejor, sentirse mejor y actuar mejor».<sup>12</sup>

Estas expectativas, tan elevadas, son muy diferentes a las expectativas poco realistas de la Ley ningún niño atrás, que imagina que todos los niños podrían alcanzar una puntuación determinada en una fecha concreta en el futuro. Este pensamiento fantástico me recuerda al director de escuela que articuló su filosofía educativa del modo siguiente: «Quiero ver a todos los chicos en la misma página [de su libro de texto] al mismo tiempo».

En lugar de ello, Patrick O'Hearn posee un rico currículum que permite que todos los alumnos se realicen en todas las materias académicas y no académicas a su modo y a su propio ritmo. Henderson escribe:

Independientemente de la habilidad cognitiva del niño, queremos que se impliquen en todas las materias de estudio. Esto requiere simplificar el material para los estudiantes, ofrecer adaptaciones y actuar creativamente a fin de implicar al niño en un material pedagógico de acuerdo a su capacidad. La mayoría de los niños con discapacidades necesitan apoyo adicional y una instrucción especializada. Sin embargo, creo que bajo los auspicios de la LEID, los alumnos con discapacidad del desarrollo deberían recibir esos servicios en el contexto del currículum general, mientras estudian materias

tales como lectura, escritura, matemáticas, estudios sociales, ciencias, educación física y arte.<sup>13</sup>

Los alumnos estudian a Shakespeare, por ejemplo, pero de otra forma. Algunos leen con sus ojos, otros con sus dedos; uno lo interpreta con un dibujo, mientras otro interpreta un *sketch*. Un profesor de quinto grado introduce a sus alumnos en una lección sobre la biografía como género literario. Algunos leerán libros relacionados con la materia. Otros escucharán un audio. Otros utilizarán un programa informático que visualiza y pronuncia las palabras de un libro escaneado. Cada estudiante recibe refuerzos pedagógicos específicos para ayudarle a dominar el material de acuerdo a sus necesidades y talentos únicos. El terapeuta del lenguaje construye un conjunto de voces grabadas y símbolos pictóricos para que Betaida (una niña que no puede hablar) pueda comunicar sus necesidades con más eficacia. El profesor de biología crea una tabla en la que apunta la forma en que Joshua (que tiene un moderado retraso cognitivo) podrá hacerse responsable de ciertas actividades en el laboratorio. La profesora de arte lleva consigo una caja con diversas asas para que los estudiantes con dificultades motoras puedan utilizar fácilmente instrumentos de dibujo y pintura.

A pesar de que este planteamiento de aprendizaje parece tan natural y relativamente fácil de implantar (especialmente cuando lo comparamos con el intento de obligar a todos los niños a aprender del mismo modo y al mismo tiempo), aún existe una gran oposición a la inclusión plena. Muchos estarían dispuestos a admitir que los niños con discapacidades se beneficiarán estando en una clase convencional a *tiempo parcial*, pero pocos están dispuestos a admitir a los chicos neurodiversos en una clase ordinaria *toda el tiempo*. Algunos creen que practican la inclusión cuando tienen un profesor de educación especial trabajando con los niños con necesidades especiales al fondo de la clase mientras el profesor ordinario instruye al resto de los chicos en la lección principal. En realidad, están reforzando los viejos hábitos y patrones. Esta situación es un tanto parecida a la de las escuelas segregadas del viejo sur, donde había retencencias para integrar a los afroamericanos en las escuelas blancas. Como señaló Thomas Hehir, ex director de la Oficina de Programas de Educación Especial del Departamento de Educación: «Aún hay personas que reaccionan muy ne-

gativamente ante quienes padecen discapacidades, y parte de esa reacción consiste en segregarlos».<sup>14</sup> Es necesario un cambio radical en la actitud, y que padres, educadores y miembros de la comunidad empiecen a conectar a las personas con discapacidades como parte del espectro de las capacidades humanas, parte de ese continuo del que hablábamos en el capítulo 1.

El concepto de neurodiversidad ofrece un planteamiento alternativo en el que se empiezan a disolver las viejas divisiones que separan a las personas con discapacidades de las personas presuntamente normales. La idea del *aula neurodiversa* es otra forma de empezar a hablar de programas de inclusión plena en escuelas públicas y privadas. La oportunidad de trabajar con estudiantes con diversa formación, habilidades y diversidades es en sí mismo un factor positivo de aprendizaje que solo puede proporcionar la educación inclusiva. No puede lograrse esa forma de experiencia pedagógica en una escuela solo para niños autistas, o para niños con dificultades del aprendizaje, o que únicamente contenga niños con trastornos emocionales. La investigación sugiere que los estudiantes que aprenden en aulas inclusivas construyen una autoimagen más positiva en comparación a los alumnos que aprenden en clases *segregadas*.<sup>15</sup> En muchos casos, son los niños no diagnosticados los que se benefician en gran medida de la experiencia. La hija autista del antropólogo Roy Richard Ginker fue plenamente incluida en el Smithsonian Early Enrichment Center, que utiliza las ricas colecciones del Museo Smithsonian para construir un currículum diverso. Según sus profesores, Sharon Shaffer y Jill Mankowitz, la presencia de Isabel en el programa ejerció una influencia positiva en los otros chicos. «No es solo que Isabel introdujera la diversidad en clase —recordó Shaffer—. Isabel hizo que los otros niños fueran menos egoístas.» Cuando ella no estaba en clase, los otros estudiantes parecían diferentes. «Eran más competitivos entre sí, se burlaban unos de otros. No es que la clase se desmoronara, pero era como si los niños hubieran perdido su centro. Cuando Isabel regresaba a clase, todos volvían a la normalidad.»<sup>16</sup> Al mismo tiempo, estudiantes que han tenido un escaso rendimiento en otros entornos a menudo tienen éxito, con el apoyo adecuado, en la clase inclusiva. En Patrick O'Hearn, por ejemplo, los impulsos agresivos de un chico se canalizaron en una dirección constructiva cuando un compañero actuó como su entrenador de *kickball* en el patio de recreo. Y en otra escuela de inclusión plena, la

Para ella, Clemental Falk en Madison, Wisconsin, un chico de nombre Jamal que tenía que ser escoltado por la policía y pasó el segundo curso del año debido a «asuntos relacionados con un comportamiento violento» pasó todas las horas del día, todos los días, en una clase convencional el año siguiente sin que se dieran incidentes significativos, y aprobó el tercer curso.<sup>17</sup>

### ¿QUÉ ASPECTO TIENE UNA CLASE NEURODIVERSA?

El peor tipo de clase inclusiva es aquella en la que «las cosas están como siempre», donde el profesor imparte clase mientras los alumnos se sientan en silencio, tomando notas, leyendo libros de texto, escribiendo en sus cuadernos o haciendo exámenes. Sin embargo, a menudo este es el escenario donde primero se intenta la inclusión, y cuando fracasa, los educadores culpan al propio proceso de inclusión y no al poco convincente método de implantación. Las aulas plenamente inclusivas, neurodiversas, requieren el reciclaje de todos los profesores, los convencionales y los especiales. De hecho, es necesario el reciclaje allí donde el mundo de la educación especial y el mundo de la educación convencional se disuelven, y de esa disolución surgen nuevos cimientos (un nuevo tipo de educación basado en la neurodiversidad), en los que la comprensión del cerebro, la familiaridad con la diversidad de todo tipo, la experiencia en la utilización de tecnologías de asistencia, el empleo de estrategias pedagógicas alternativas, la construcción de un currículum diferenciado y la aplicación de otros métodos para cubrir las necesidades de todos los alumnos tienen prioridad sobre la vieja dicotomía «convencional versus especial». Una vez dicho esto, estos son algunos elementos específicos que configurarán el aspecto de un aula neurodiversa:

*El aula neurodiversa contiene estudiantes con muchos tipos de diversidad.* El aula neurodiversa incluye a estudiantes con diversas relaciones con la cultura, raza, género y orientación sexual. Además de las formas de neurodiversidad abordadas en este libro, el aula neurodiversa incluye discapacidades como disfunciones en el lenguaje y la comunicación, parálisis cerebral, epilepsia, espina bífida, fibrosis quística, ceguera, sordera, escla-

rosis múltiple, distrofia muscular, apoplejía y discapacidades múltiples. También incluye a estudiantes dotados y con talento.

*El aula neurodiversa utiliza como métodos las estrategias pedagógicas para inteligencias múltiples y el proyecto universal de enseñanza.* El proyecto universal de enseñanza presenta una filosofía utilizada originalmente por los arquitectos urbanos a fin de eliminar las barreras del entorno y mejorar así la capacidad funcional de todos.<sup>18</sup> Un buen ejemplo de esto en la vida cotidiana serían las rampas en las aceras, que fueron diseñadas para facilitar el acceso en las calles a personas con silla de ruedas, pero que también resultaron beneficiosas para los padres que empujan carritos, los adolescentes con monopatín, los corredores de *footing* y las personas mayores. En el aula, el diseño universal se aplica a la eliminación de barreras para el aprendizaje de chicos con discapacidades de modo que también refuerce la capacidad de aprender de todos los demás. La teoría de las inteligencias múltiples, abordada en el capítulo 7, es un buen ejemplo de diseño universal como herramienta pedagógica que ofrece planteamientos diferentes al aprendizaje que benefician a los chicos con trastornos y a los que no los tienen. Por ejemplo, respecto a la lectura, los alumnos disléxicos con inteligencia musical pueden leer libros que incluyan un teclado informático para tocar y leer al mismo tiempo, y los alumnos autistas, con dificultades de lectura pero dotados de inteligencia visual, pueden leer libros ilustrados o libros tridimensionales. En clase de matemáticas, los chicos diagnosticados con TDAH y con inteligencia corporal pueden estudiar las tablas de multiplicar saltando en cada tercer número. En historia, los estudiantes con dificultades emocionales pueden utilizar soldados en miniatura para contar la historia de las célebres batallas de la guerra civil.<sup>19</sup> Estos métodos también se pueden utilizar con alumnos no diagnosticados, y dirigir así sus necesidades de aprender musical, espacial o cinestésicamente de forma tan certera como con los chicos diagnosticados. De modo similar, otras estrategias de aprendizaje diferenciadas, como ofrecer material de lectura sobre coches en diferentes niveles de lectura, o diseñar centros de aprendizaje para investigar los diferentes aspectos del ciclo de la vida, permiten a cada estudiante compartir el mismo tema según sus capacidades únicas.

*El aula neurodiversa incluye alumnos diagnosticados con diversos trastornos cognitivos, educacionales, emocionales y conductuales, y también alumnos*

que no han recibido ese diagnóstico. Un aula neurodiversa no es una clase convencional que incorpora a estudiantes con discapacidades. Esto implica que existe una clase estándar en la que habrá que efectuar modificaciones para acomodar a los chicos que no pueden aprender a partir del método normal. En este viejo modelo, los estudiantes con discapacidades son huéspedes en casa ajena y deben estar agradecidos por la oportunidad de aprender como los otros chicos. Este tipo de arreglo no deja de ser condescendiente. Los profesores pueden pensar: «Preferiría no tener a estos chicos en clase, pero ya que me lo exigen no tengo otra opción que atender sus necesidades». Un aula neurodiversa es un aula donde los estudiantes con todo tipo de trastornos, y otros estudiantes sin trastornos (es decir, discapacitados, dotados o dentro de la media) se reúnen como iguales para formar un nuevo tipo de aula que afirma que no existe el estudiante normal y que todos y cada uno de los niños se identifica como un alumno único.

*El aula neurodiversa celebra y enseña la diversidad de todo tipo.* Un aula neurodiversa enseña la diversidad de culturas, razas, género y orientación sexual, además de las diferencias neurológicas. Junto al currículum que enseña otras formas de diversidad, el aula neurodiversa ofrece un espectro de experiencias y actividades que celebran la neurodiversidad, entre ellas:

- estudiar la vida de eminentes individuos neurodiversos que superaron la adversidad y alcanzaron la grandeza (por ejemplo, Abraham Lincoln, depresión; John Forber Nash, esquizofrenia; Agatha Christie, dislexia);
- invitar a hablar de sus experiencias a miembros neurodiversos de la comunidad que hayan superado obstáculos en sus profesiones;
- ofrecer una amplia gama de libros, películas y otro material acerca de personas neurodiversas célebres;
- implicar a padres neurodiversos en la planificación y enseñanza en las clases;
- crear una *búsqueda del tesoro* de la neurodiversidad (los alumnos tienen una lista de actividades, como encontrar a una persona capaz de dibujar un caballo o a alguien capaz de silbar a Mozart, y deben localizar a personas de su clase capaces de llevarlas a cabo);
- celebrar fechas especiales relacionadas con la neurodiversidad (por ejemplo, el día del orgullo autista);

- compartir información acerca de las potencialidades del TDAH, la dislexia, el autismo y otras formas de neurodiversidad abordadas en este libro.

*El aula neurodiversa posee una rica colección de tecnologías de asistencia para permitir a los individuos con diversas necesidades específicas acceder a la información, implicarse en el aprendizaje y expresarse cognitivamente, emocionalmente, artística, creativa y espiritualmente.* Además de las estrategias de tecnología poco avanzada comparadas anteriormente, el aula neurodiversa utiliza diversas tecnologías avanzadas para ayudar a los estudiantes a acceder a las actividades pedagógicas. Hay correctores ortográficos para aquellos con disortografía (dificultades con la ortografía); software de síntesis de voz para los disléxicos; reclusos inteligentes, que incluyen imágenes en el teclado para los que aprenden a través de imágenes; y tecnología ocular para evitar que los estudiantes con discapacidades tengan que recurrir a sus brazos para utilizar el ordenador. La mayor parte de las tecnologías de asistencia descritas en este libro deberían estar disponibles en una clase neurodiversa (o accesibles en el centro de recursos o la biblioteca de la escuela).

*El aula neurodiversa presta atención al medioambiente, al uso del espacio y otras consideraciones ecológicas.* A diferencia de la clase convencional, que a menudo no es más que una habitación con sillas, pupitres, una pizarra y unos pocos pósters en la pared, el aula neurodiversa aprovecha el espacio disponible para crear mejoras en el entorno y miniespacios que facilitarán un aprendizaje más eficaz a los chicos con diferentes necesidades pedagógicas. Los autistas con una elevada sensibilidad acústica necesitarán que se modere el volumen de los timbres y que se atenúe el chirrido de las sillas (lo que también será una bendición para los otros estudiantes!), y disponer de zonas nicho en las que puedan apartarse de los demás y explorar sus propios mundos privados (un desván podría ofrecer este espacio tranquilo). Por otro lado, las *mariposas sociales* necesitan espacios grupales donde puedan desarrollarse las interacciones interpersonales, mientras que quienes experimentan dificultades emocionales necesitarán acceder a un área teatral (por ejemplo, un teatro de marionetas) donde canalizar y expresar sus emociones. A veces, habrá que expandir el espacio más allá de la clase para incluir otros espacios en el colegio, como el jardín para los niños



disputados con IDAH, que necesitan actividades *verdes* diarias y la sala de manualidades para quienes necesitan expresarse emocionalmente. Es evidente que estos espacios estarán disponibles para todos los estudiantes, independientemente de su condición.

*El aula neurodiversa contiene una rica red de relaciones humanas que estimulan el viaje de aprendizaje y desarrollo de cada individuo.* En comparación con la clase convencional, donde a menudo un solo profesor instruye a todo un grupo de estudiantes, el aula neurodiversa tiene muchos profesores, incluyendo un profesor de educación especial y otro convencional que trabajan juntos (un acuerdo que, a veces, recibe el nombre de coenseñanza), tutores, ayudantes, padres voluntarios, personal especializado que ayuda con el lenguaje por señas, temas de movilidad y gestión emocional, así como los propios estudiantes, que se implican en enseñarse unos a otros (enseñanza de los compañeros). En la Escuela Elemental Patrick O'Hearn, todos los estudiantes lanzan una ovación cuando uno de ellos alcanza un objetivo pedagógico significativo. Este ambiente asegura que las necesidades de pertenencia al grupo y de autoestima de cada niño se vean reforzadas.

*El aula neurodiversa cree en el desarrollo natural, orgánico, de cada individuo.* En lugar de medir a cada estudiante por el «adecuado progreso anual» a partir de la puntuación lograda en los exámenes estandarizados, el aula neurodiversa cree que cada niño se encuentra en un viaje único que no es diferente al crecimiento de una flor. Se adhiera a los mensajes de los grandes educadores del pasado que también concibieron el crecimiento del niño como un milagro ecológico. El filósofo francés Jean-Jacques Rousseau, por ejemplo, escribió una vez: «Es a ti a quien me dirijo, tierna y previsora madre, capaz de alentar al naciente arbusto de la carretera y protegerlo del impacto de la opinión humana. Cultiva y riega la joven planta antes de que muera. Sus frutos serán un día tu gozo. Forma una cerca alrededor del alma de tu hijo a una edad temprana». El inventor del jardín de infancia, Friedrich Froebel, escribió: «Garantizamos espacio y tiempo a las plantas y animales jóvenes porque sabemos que, de acuerdo a las leyes que les gobiernan, se desarrollarán apropiadamente y crecerán bien; se deja descansar a las plantas y animales, y se evita la interferencia arbitraria en su crecimiento, porque se sabe que la práctica opuesta perjudicaría su puro despliegue y su sólido desarrollo». María Montes-

sori observó: «El secreto de la buena enseñanza es concebir la inteligencia del niño como un campo fértil en el que se plantarán las semillas para que crezcan al calor de una encendida imaginación».<sup>20</sup> Buena parte de la evaluación educativa actual es *normativa*, es decir, compara a un niño con grupos de alumnos que realizaron pruebas estandarizadas en algún momento del pasado. El aula neurodiversa, por su parte, tiene más que ver con el progreso *ipsativo*, que es el progreso basado en las propias actuaciones pasadas del niño. Al considerar que cada niño está implicado en su propio viaje, eliminamos la presión y permitimos que las fuerzas naturales, apoyadas por un enriquecimiento del entorno circundante, ejerzan un impacto positivo.

El aula neurodiversa nunca funcionará si los educadores en el aula consideran a los estudiantes con trastornos más como una carga que como una ventaja. Puede parecer que funciona. Se puede recordar al profesor su obligación de cumplir las leyes, se le puede tranquilizar con sentimientos morales positivos en el sentido de que está haciendo el bien a quienes son *menos capaces que nosotros*. Y puede ser adiestrado eficazmente para llevar a cabo las adaptaciones necesarias a fin de mantener un aula ordenada y productiva. Pero a menos que el aula neurodiversa arraigue en las actitudes y creencias más profundas de cada profesor acerca de ese alumno que marcha, corre atropelladamente, renquea, rueda, se arrastra, salta o simplemente camina por la habitación, todos estos no serán más que cambios cosméticos en un sistema fundamentalmente defectuoso. Algunos afirmarán que las restricciones presupuestarias y el tipo de problemas en la educación descritos anteriormente hacen que los cambios que sugiero en este capítulo sean castillos en el aire. Sin embargo, escuelas como la Patrick O'Hearn demuestran que es posible alcanzar estos objetivos en el nivel de la escuela pública. De hecho, el mayor cambio posible es poco o nada costoso: cambiar la actitud de los educadores hacia los chicos con trastornos. El único modo de que la inclusión realmente funcione es convencer a los profesores de que los estudiantes tradicionalmente excluidos de la *clase convencional* constituirán un elemento positivo en sus clases. Cuando un profesor ve entrar en clase a un niño con dislexia, debería pensar: «Un potencial ingeniero o empresario»; cuando entra un niño con síndrome de Asperger, debería imaginar: «Un potencial programador informático»; cuando se matricula un niño con dificultades emocio-

cionales, debería pensar: «Un artista, actor o escritor potencial». No es que el profesor deba formar estereotipos para cada categoría de discapacidad, pero al considerar que cada niño de la clase neurodiversa tiene talentos, además de desafíos, padres y educadores se asegurarán de que esos niños sean estimulados y alentados en el curso escolar y permitirán a los niños experimentar múltiples éxitos cotidianos, que, en última instancia, podrán ayudarlos a encontrar la profesión y la vida positiva que está ahí fuera, esperándoles.

## Capítulo 10 EL FUTURO DE LA NEURODIVERSIDAD

*En general, durante el pasado siglo, la neurología clínica ha observado enfermedades, trastornos, daños, anomalías. También ha analizado las partes inferiores del sistema nervioso, y solo ahora empieza a preguntarse por la sensibilidad, el talento, la destreza, la imaginación, la capacidad de soñar, la conciencia.*

Oliver Sacks, Conferencia inaugural del Centro para la mente, Canberra, Australia, 1998

Thorkil Sonne, directivo de *software* danés, quiere que los empresarios contraten a discapacitados, pero no por las razones que podríamos imaginar. No pretende que las empresas se interesen en emplearlos para ser caritativos o por tener buena voluntad. Quiere contratar a discapacitados porque son mejores que los demás. En su propia empresa de *software*, Specialisysteme (*Los especialistas*), el setenta y cinco por ciento de los trabajadores tiene síndrome de Asperger u otra forma de trastorno del espectro autista (TEA). Su trabajo consiste en probar aplicaciones de *software*. Resulta que la mayoría de programadores y creadores de *software* son muy buenos innovadores, pero probando los productos son pésimos. Discutían con la resolución de problemas nuevos y casos únicos que supongan un reto, pero no con el aburrido proceso de probar el producto una vez finalizado. Para ellos es un trabajo tedioso, y es muy probable que cometan muchos errores durante su realización. Sin embargo, realizar bien las pruebas ahorra mucho dinero a la empresa, ya que, así, los virus se detectan pronto. Aquí entran en juego los individuos con síndrome de Asperger y TEA, muchos de los cuales poseen excelentes habilidades informáticas, excepcionales poderes de concentración y la capacidad de *disfrutar* realmente del trabajo rutinario. Como señaló un trabajador: «Me gusta trabajar aquí. Solo tengo que ser yo mismo. A veces puede obsesionarme