

# Lo importante no es con qué comunicarse sino con quién

**Juana M<sup>a</sup> Sancho Gil**

*Centro de Estudios sobre el Cambio en la Cultura y la Educación  
Parc Científic de Barcelona. Universidad de Barcelona*

**Resumen:** La proliferación de herramientas de información y comunicación ha levantado expectativas considerables sobre su contribución al desarrollo personal y social de las personas con necesidades especiales. Esto ha llevado a prestar una gran atención en los propios recursos descuidando, en ocasiones, que el problema no radica en con qué comunicarse, sino con quién. En este artículo argumento que si bien es cierto que la continua evolución de estas herramientas permite mejorar los aspectos técnicos de la comunicación, no es menos cierto que esto no es suficiente. La transformación de la escuela y la sociedad de un lecho de Procusto a una cultura de la diversidad como valor, pasa por el reconocimiento y la transformación de la cultura de la homogeneidad y el cambio fundamental de mentalidad que esto representa.

**Abstrac:** The information and communication technologies have created big expectations on their contribution to the personal and social development of people with special needs. This has contributed to pay a lot of attention on the technologies, but the problem is not in with what to communicate, but with who. In this article I defend that the evolution of the technologies is not enough to increase to improve the technical aspects of the communication. The transformation of the school and the society of a channel of Procusto to a culture of the diversity like value, go by the recognition and the transformation of the culture of the homogeneity and the fundamental change of mentality that this represents.

*Es más fácil divulgar artefactos que ideas (Herbert Simon)*

## El poder de las herramientas

Si existe un ámbito en el que el desarrollo de recursos tecnológicos ha representado una contribución fundamental es el de personas con necesidades educativas especiales. Las dificultades añadidas que le suponen a un individuo invidente o con graves dificultades de visión, a una persona sorda o a alguien con profundos problemas motrices para comunicarse con el mundo exterior se han visto aminoradas por el conjunto de tecnologías artefactuales y simbólicas generadas desde el siglo XIX.

Desde la invención del lenguaje Braille, hasta las más recientes adaptaciones tiflotecnológicas<sup>1</sup>, las personas invidentes o con profundos problemas de visión cuentan con un amplio conjunto de recursos tecnológicos para relacionarse con el mundo y desarrollar sus capacidades intelectuales, sociales y afectivas. Para Muñoz (2001) la repercusión positiva que las ayudas técnicas para la discapacidad visual han tenido para los usuarios ha sido enorme. Su utilización, en la mayoría de los casos, ha sido y es un instrumento favorecedor y potenciador de las aptitudes y cualidades de las personas con problemas de visión más o menos severos.

Sin embargo, si bien es cierto que la tecnología ofrece hoy muchas posibilidades de ayuda a las personas discapacitadas visuales, no lo es menos que si no se tienen en cuenta las características de esta discapacidad en el avance tecnológico de la sociedad como un todo,

---

<sup>1</sup> La Tiflotecnología engloba el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos encaminados a procurar a los ciegos y deficientes visuales los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología.

también puede favorecer su aislamiento. De ahí la importancia de que los desarrollos tecnológicos orientados al mundo del trabajo, la educación, el transporte público, los bancos y las comunicaciones tengan en cuenta, desde el principio, las necesidades de este grupo de usuarios (Muñoz, 2001).

En ámbito de las dificultades relacionadas con la audición y el lenguaje también se ha suscitado un interés parecido por desarrollar y utilizar diferentes recursos tecnológicos, tanto a la hora de detectar el problema como a la de intentar aminorar sus consecuencias para el desarrollo integral de las personas que lo sufren. De este modo, las aplicaciones informáticas más variadas (Navarro, 2001), se han venido a sumar a los sistemas de diagnóstico precoz, los implantes cocleares (Soriano, González, González, y López, 1999), los lenguajes de signos, los sistemas de comunicación aumentativa, etc. Aunque el desarrollo de todas estas tecnologías no ha logrado resolver de forma satisfactoria los temas de exclusión social y afectiva de este sector de la población.

La situación de las personas que padecen algún tipo de disminución motriz y tienen afectadas una o varias de las habilidades básicas que tienen que ver con la percepción (visual, auditiva, táctil), la comunicación, el desplazamiento y la manipulación, se ha visto considerablemente mejorada –en la sociedad occidental– mediante el desarrollo tecnológico, la estabilidad cultural y los movimientos asociativos de personas afectadas de disminución motriz surgidos después de la segunda guerra mundial. Sin embargo la situación actual todavía presenta grandes retos a superar para que una persona con disminución pueda estar en una posición de igualdad de condiciones respecto de las personas que no presentan disminución (Escoín, 2001).

En 1985, realicé una visita académica a la Universidad de Sussex (Gran Bretaña), con el fin de profundizar mis estudios sobre la utilización educativa de la informática. Me había comenzado a familiarizar con este tema durante la realización de un Master en Educación en Áreas Urbanas en la Universidad de Londres y a ponerlo en práctica en el Centro de Recursos de Informática Educativa y Profesional (CRIEP)<sup>2</sup> (Bertrán y Sancho, 1985; Sancho, 1985; Butzbach y Sancho, 1985; Bertrán y Sancho y otros, 1985). Mi interés en aquel momento se centraba en la posible contribución del ordenador al desarrollo a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo cognitivo del alumnado. Hoy me interesan también y de forma explícita los procesos de desarrollo social y afectivo por formar parte inextricable del aprendizaje profundo y sostenible.

A mi llegada a Brighton, una enorme valla publicitaria -exhibida en una de las plazas principales de la bella ciudad costera-, llamó poderosamente mi atención. En ella se veía un chico, con claras muestras de tener una reducidísima movilidad, en una silla de ruedas, frente a una pantalla de ordenador y un teclado, con un *cuerno* en la frente a modo de unicornio tecnológico –hoy sabemos que es un *licornio* o puntero de cabeza-. Este sencillo artefacto le había permitido escribir a este muchacho el siguiente mensaje: *Gracias al ordenador me puedo comunicar contigo*. He de reconocer que me impresionó. Pensé que ésta era una de las aplicaciones más adecuadas e interesantes que había visto hasta entonces de la informática. Que las personas con grandes discapacidades motrices habían encontrado una importante herramienta de comunicación que les permitiría aumentar su campo de experiencia, comunicar sus

---

<sup>2</sup> El CRIEP constituyó una de las primeras experiencias de informática educativa en España. Desde 1987 se convirtió en el Programa de Informática Educativa de la Generalitat de Catalunya.

pensamientos, ideas, sensaciones, afectos y emociones. Y que esto podría cambiar su vida.

Seguí pensando en ello, en aquel momento y a lo largo de los años que he seguido trabajando en este tema. Cambiar su vida ¿en qué sentido? ¿Para mejor, para peor? ¿Qué cambiaría y qué permanecería en la vida de estas personas? ¿Qué turbulencias, desajustes, complicidades, solidaridades, rechazos, aceptaciones, encuentros y desencuentros se generarían? Porque la comunicación necesita no sólo un emisor, un canal de comunicación, un mensaje y un receptor, como preconiza la teoría clásica de la comunicación. Este esquema representa solamente los aspectos técnicos de la misma. Pero la comunicación entre individuos, personas, ciudadanos, sujetos, que lleva al aprendizaje, al desarrollo personal y social, al intercambio de intereses, afectos, emociones, a la construcción de lazos de amistad y de amor, precisa que reconozcamos al otro, que lo respetemos, entendamos y, para Maturana (1990), que lo amemos.

“El amor es el fundamento social, pero no toda convivencia es social. El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operabilidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social. Por eso digo que el amor es la emoción que funda lo social; sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social” (Maturana, 1990:24).

De ahí que no sea suficiente –aunque sí necesario- contar con herramientas que faciliten los procesos de comunicación de las personas *excepcionales*, que amplíen el campo de su experiencia y les acerquen a la *normalidad*, para llevar a cabo su proyecto personal y social de vida. Junto con los recursos hay que continuar desarrollando, extendiendo y profundizando la cultura de la diversidad como lucha contra la segregación. (López Melero, 2001). Para esta autor hay que tomar conciencia de la manipulación a la que están sometidas las culturas minoritarias, y tomar postura desde dos frentes. Por un lado, analizando y valorando las prácticas educativas sobre la cultura de la diversidad que no respetan a la propia diversidad, sino que la marginan. Por el otro, desde el discurso teórico, dejando claro epistemológica, ontológica, axiológica, política e ideológicamente que la cultura de la diversidad no consiste en el sometimiento (integración) de las culturas minoritarias a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente en todo lo contrario, que exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes respecto a las personas excepcionales para que éstas no se vean sometidas a la tiranía de la normalidad.

Esta es la enorme asignatura pendiente para que las personas con necesidades especiales, que ya comienzan a tener solucionados los problemas de *con qué comunicarse*, comiencen también a ver resueltos los relativos al *con quién* hacerlo. Y para que, como preconizan estos días los anuncios de una campaña publicitaria orientada a la facilitar la *integración* de las personas excepcionales en la vida social y laboral, *no sean mayores o diferentes que los que encuentra el resto de los mortales*. Pero este *sueño*, esta *línea de horizonte*, -que como sugiere Eduardo Galeano sabemos que difícilmente alcanzaremos, pero que nos ayuda a caminar- ni está cerca ni parece alcanzable a medio plazo.

La historia de la marginación, el rechazo y la desconsideración de las personas excepcionales en la mayoría de las culturas es larga y conocida –aunque no siempre de forma suficiente. Durante siglos, se les ha negado el acceso a la educación, a la vida social y tener vida propia. Esa decir, se les ha reducido su capacidad de ser sujetos (Andreu y Alcañiz, 1998; Pérez de Lara, 1998).

La conciencia y la capacidad de lucha de familiares, de personas particularmente sensibles y comprometidas y de las propias personas afectadas que con el cambio de

mentalidad de los individuos y las sociedades han encontrado vías para su propia realización como sujetos, se ha concretado en un marco jurídico que reconoce el derecho a la ciudadanía de este grupo minoritario pero importante y en una lentísima transformación del discurso y las prácticas. De hecho, una ley no deja de ser una herramienta simbólica y es más fácil aprobarla que ponerla en práctica. Sobre todo si conlleva cambios profundos en la mentalidad, las percepciones sociales y los prejuicios.

Con todo, la propia legislación es muy reciente. Por ejemplo, en 1975 se aprobó en Estados Unidos la ley que permitía el acceso a la educación de todas las personas con necesidades especiales. En España, se promulgó una primera Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI), en 1982. En 1985 se emitió un decreto que regulaba el programa de integración escolar. Las normativas legales posteriores en el ámbito de gestión del MEC, se pueden consultar en: <http://www.pntic.mec.es/recursos/nee/legal.html>. Una de las últimas medidas ha consistido en la publicación el Real Decreto 696/1995 de 28 de Abril de ordenación de la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Desde entonces, se han ido introduciendo diferentes decretos y normativas para garantizar los derechos civiles de este grupo de individuos en todos los ámbitos de la vida. Esta actividad ha venido acompañada de campañas de sensibilización y prácticas particularmente sensibles en relación a facilitar el desarrollo personal y social de este conjunto de personas. Pero así como para Karl Popper, los enemigos de las sociedades abiertas son el fascismo y el comunismo autoritario, el principal enemigo de la cultura de la diversidad es la homogeneización.

## **Cultura de la diversidad o lecho de Procusto**

Las pautas de actuación que rigen la sociedad occidental –me es difícil referirme a otras que conozco poco o de forma insuficiente- parecen ir frontalmente en contra de la cultura de la diversidad. A pesar del discurso neoconservador de la importancia del libre mercado para garantizar el derecho de los *consumidores* a elegir, el análisis de lo que sucede en la práctica revela la servidumbre de los ciudadanos a las férreas pautas culturales impuestas, sobre todo, por la cultura audiovisual. Pautas que dejan insatisfechos a todos aquellos –en realidad la mayoría- que no responden a los patrones dominantes.

En este sentido, la sociedad actual y la escuela, como institución reflejo de la misma, parecen poder explicarse más desde el mito de *Procusto*, que desde el reconociendo de la diferencia como un valor. Según un antiguo mito, si alguien iba camino a Atenas tenía que pasar forzosamente por la casa de Procusto y dormir en su cama<sup>3</sup>. Procusto no era su nombre de pila del mítico posadero de Eleusis, se llamaba Damastes, pero le apodaban Procusto que significa *el estirador*, lo cual sólo se comprendía cuando mostraba su sistema de hacer amable la estancia a sus huéspedes. Su preocupación era que todos los viajeros se encontrasen *cómodos* en su lecho, y para ello se aseguraba de que éstos tuvieran la medida exacta. De este modo a los altos les cortaba la porción sobresaliente de sus miembros, mientras que a los bajitos les ataba grandes pesos a los pies hasta que alcanzaban la estatura justa del lecho.

Este mito es una metáfora para mostrar cómo vamos siendo moldeados por las expectativas de nuestra cultura, de nuestra familia, de la escuela... Para acomodarnos a

---

<sup>3</sup> Según otras versiones no se trataba de un posadero sino de un famoso salteador que atacaba a la gente en el camino de Megara a Atenas.

ellos, recortamos partes de nosotros mismos. En ese proceso de búsqueda de aceptación corremos el peligro de perder nuestra mayor riqueza, pero sobre todo, perdemos la oportunidad de aprender de la diferencia, de considerar al otro desde lo que puede aportar y no desde sus carencias.

Veamos un ejemplo. Los modelos de joven *vendidos* por los medios de comunicación responden a unos determinados estereotipos. Para ellos, altos, delgados, guapos, masculinos -si hay algún gordito es el gracioso y si hay un feo es el inteligente y estudioso- triunfadores, amantes de los deportes, pendientes de *ligar* y vestidos con el mismo estilo. Para ellas, guapas, delgadas, femeninas, vestidas con el mismo estilo sexy, estudiosas –aunque sin sobresalir demasiado- pendientes de su físico y de gustar a los chicos –las gorditas y las menos agraciadas también tienen papeles determinados. En este contexto, todo aquel que no se adapta al modelo –es decir, la mayoría- lo tiene difícil para construir su identidad, si no cuenta con apoyos emocionales en la familia o la escuela.

En este contexto, las personas *normales*, pueden tener problemas de reconocimiento y aceptación por no ajustarse al *modelo*, por no tener clara su orientación sexual, por pasarse de kilos, por no gustarles el fútbol siendo chicos, por ser demasiado brillantes siendo chicas, etc. En el mejor de los casos, la gran mayoría logra construir su identidad sobre estas contradicciones. En el peor, una minoría entra en procesos graves –a veces irreversibles- de falta de autoestima, de anorexia y bulimia, de depresión, de cirugía estética prematura y perjudicial, etc.

En este cuadro, más orientado a la anomia que a la integración social de los jóvenes, las personas excepcionales ni siquiera tienen lugar. O sí lo tienen es para *estirarlas*, para *normalizarlas* y *adaptarlas* a lo que consideramos *normal*. Aún así, o precisamente por esta mentalidad dominante, el establecimiento de relaciones sociales, afectivas o amorosas con personas de estos grupos minoritarios son siempre extraordinarias y, a menudo, tienen lugar entre los miembros del mismo grupo.

Vayamos ahora al caso de la escuela. La escuela, como lugar privilegiado para educar a los más jóvenes, es un lugar homogeneizador por naturaleza. No en vano se fundamenta en el ideal de la Ilustración de la *igualdad para todos*. Sin embargo, a pesar de tener evidencias de que no hay mayor desigualdad que tratar igual a los que no son iguales, a los que tienen necesidades específicas que otros no tienen, la escuela como tecnología organizativa es un gran lecho de Procusto para la mayoría de los niños, niñas y adolescentes. Si no, ¿por qué todas las escuelas son arquitectónicamente iguales o parecidas si las distintas poblaciones tienen necesidades diferentes? ¿Por qué todo el alumnado de la misma edad tiene que aprender lo mismo y de la misma manera? ¿Por qué se pregunta en los exámenes a todo el mundo lo mismo y de la misma forma si existen distintos estilos de aprendizaje y formas de dar sentido a la información? En esta estructura monolítica y homogeneizante, un niño o una niña excepcional no es un valor, es un problema añadido. No es alguien que nos puede ofrecer experiencias, aprendizajes y emociones distintas que sólo ella, desde su mismidad, puede vivir y transmitir. Todo lo contrario, es alguien que nos impide seguir el programa, dar todos los temas, llevar a cabo nuestras prácticas de enseñanza rutinizadas. Por eso tratamos de *estirarla*, o *recortarla*, de acomodarla a la práctica *normalizada*, o la dejamos marginada, sin permitirle compartir lo *nuestro* y aprender de lo *suyo*.

En este contexto, las herramientas de comunicación pueden favorecer algunos procesos, pero sin un cambio de mentalidad del profesorado, el alumnado, la escuela, la comunidad educativa y la propia sociedad para romper el lecho de Procusto impuesto por siglos de homogeneización cultural y afectiva, de poco o nada servirán.

\*\*\*\*\*

Las herramientas derivadas de las aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación seguirán ofreciendo a todos los individuos, incluidos los excepcionales, recursos cada vez más sofisticados para la comunicación. Es decir, el emisor tendrá cada vez más facilidades para transmitir sus mensajes utilizando diferentes lenguajes, a los receptores que desee. Lo que no nos proporcionarán las TIC es que la comunicación no sea un mero recurso técnico sino un proceso de construcción de significados compartidos que nos ayuden a construir nuestra identidad personal y social en un mundo donde la diferencia sea un valor y no un déficit irreparable. Conseguir este ideal conlleva un trabajo continuo encaminado al cambio de mentalidad y a la subversión de los valores de la homogeneidad.

## Referencias

- ANDREU, M. y ALCANIZ, J. (1998) *Saber y goce en educación especial*. Barcelona: Octaedro.
- BERTRÁN, M. y Sancho J. M<sup>a</sup> y otros (1985) La informatització de l'ensenyament professional a Catalunya: un model integrat. *Novatica*, Vol. 10, 61, pp. 4-32.
- BERTRÁN, M. y Sancho J. M<sup>a</sup> (1985) Los componentes metodológicos y psicopedagógicos de la formación en informática educativa. En A. Peiffer y J. Galván (Eds.) Ob. cit. Pp.: 231-242.
- BUTZBACH, M. y SANCHO, J. M<sup>a</sup> (1985) Informática educativa y formación permanente del profesorado: Un proyecto en desarrollo en Cataluña. En A. Peiffer y J. Galván (Eds.) Ob. cit. Pp.: 249-254.
- ESCOIN, J. (2001) Tecnologías de la Información y alumnos con deficiencia motriz. En Sancho y otros, *Ayudas Digitales para repensar la educación especial*. Barcelona: Octaedro.
- LÓPEZ MELERO, M. (2001) Escuela Pública y Cultura de la Diversidad: Un compromiso con la acción. En Sancho y otros, *Op. Cit.*
- MATURANA, H. (1990) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Ediciones Dolmen.
- MUÑOZ, J. A. (2001) Dificultades con la visión. En Sancho y otros, *Op. Cit.*
- NAVARRO, J. L. (2001) *Dificultades de audición y lenguaje*. En Sancho y otros, *Op. Cit.*
- PÉREZ DE LARA, N. (1998) *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.
- SANCHO, J. M<sup>a</sup> (1985) La simulación por ordenador como estrategia de transmisión de conocimientos escolares. En A. Pfeiffer y J. Galván (Eds.) *Informática y Escuela*. Madrid: Fundesco. Pp.: 99-104.
- SORIANO, M., GONZÁLEZ, J.R., GONZÁLEZ, M. Y LÓPEZ, D. (1999). *La tecnología al servicio de los discapacitados*. Madrid: Anaya.