

Despenalizar el derecho a la escuela¹

(Depenaliser le droit à l'école)

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2010

Aceptación: enero 2010

Charles Gardou

Professeur à l'Université Lumière Lyon 2

RESUMEN

Este texto enumera las grandes posturas, en Francia y Europa, sobre la escolarización de los niños y adolescentes con discapacidad en el ámbito del derecho, los conceptos, las estructuras, los medios de acompañamiento, los recorridos escolares, los cursos universitarios y la formación de los profesores. En cada uno de estos dominios el autor formula el problema y el hecho de seguir una propuesta de acción. El punto común de todas las proposiciones es el de apoyarse en la idea de un continuum de pensamiento y de acción en oposición a las rupturas que fragmentan a menudo recorridos escolares.

RÉSUMÉ

Ce texte recense les grands enjeux, en France et en Europe, de la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap, dans les domaines du droit, des concepts, des structures, des moyens d'accompagnement, des parcours scolaires, des cursus universitaires et de la formation des professeurs. Dans chacun de ces domaines, l'auteur formule le problème et le fait suivre d'une proposition d'action. Le point commun de toutes les propositions est de prendre appui sur l'idée de continuum de pensée et d'action, par opposition aux ruptures qui fragmentent souvent les parcours scolaires.

(Pp. 125-136)

PALABRAS CLAVE

Necesidades educativas especiales, continuum, escuela inclusiva, evaluación, formación del profesorado, derecho, recorrido escolar, discapacidad.

MOTS-CLÉS

Besoins éducatifs spécifiques, Continuum, École inclusive, Evaluation, Formation des professeurs, Droit, Parcours scolaire, Situation de handicap.

¹ Traducción realizada por M^a Luisa Arnáiz Sánchez, profesora de Educación Secundaria.

En la divisa de la Unión, “in varietate concordia” (“unidad en la diversidad”), elegida por los jóvenes europeos, radica el objetivo que determina nuestro propósito. Sobre la escolarización de los niños discapacitados, ¿cuál es la trama que han tejido nuestros veintisiete países, trabajando desde dentro y desde fuera por la variedad del mundo que les rodea?

Bajo la diversidad de colores, ¿cuál es la decisión conjunta, cuál la influencia común? ¿Cuáles son los motivos originales que se enraízan históricamente en su cultura, en su sensibilidad, en sus recursos?. ¿Qué proponer de manera acorde para hacer efectivos el derecho de todos a la escuela, los principios de no discriminación y de participación social que Europa² ha consagrado?

Cada uno de los momentos de nuestra reflexión, guiada por la idea de un continuum, se acompaña de una proposición concreta, abierta al debate, habida cuenta de los múltiples puntos de vista y de las diversas maneras de “captarla”. En efecto, no deseamos ni enmascarar la realidad de situaciones bien diferentes, ni caer en un europeísmo miope, ni mucho menos eludir el principio de subsidiariedad³.

1. Deshipotecar el derecho a la escuela, instaurar un continuum en el derecho común

Sea cual sea la disposición de sus distintas organizaciones sociales, de las veintitrés lenguas oficiales y de los tres alfabetos⁴ en

uso en la CEE, nuestros países reconocen conjuntamente que la Escuela es patrimonio de todos, no un coto privado ni el privilegio exclusivo de unos pocos. Nada justifica la segregación de los niños discapacitados, ni su penalización por su discapacidad. Al contrario, los discapacitados deben disfrutar del derecho (de vivir y) de estar escolarizados con los niños de su edad beneficiándose de las planificaciones compensatorias. Ahora bien, si su acceso a los aprendizajes se encuentra obstaculizado por sus propias dificultades, se debe a la insuficiencia o a la ausencia de respuestas adecuadas a sus necesidades. A ello contribuye, en no pocas ocasiones, la falta de accesibilidad tanto medioambiental como de soportes inmateriales⁵. Ocupar un auténtico espacio en nuestras sociedades exige más, como lo recuerda la OCDE, que la mera adquisición de los aprendizajes fundamentales: exige que cada uno aspire al nivel más elevado que pueda alcanzar.

Una tentación persiste: la de colocar a los alumnos especiales en lugares especiales bajo la responsabilidad de especialistas. Tal segregación en el proceso de escolarización es, para la mayoría, arbitraria y representa desigualdad en el tratamiento. Más aún, es una forma de maltrato, de violencia, susceptible de generar otros excesos. Cuando la escuela penaliza a los más débiles, la violencia social se acrecienta.

La ley “por la igualdad de derechos y oportunidades, por la participación y la ciudadanía de los incapacitados”, adoptada en Francia el 11 de febrero de 2005, decreta el derecho a la escolarización de los niños y adolescentes discapacitados reconociendo su estatuto de alumnos. Dicha ley atribuye a la Educación Nacional toda la responsa-

² Europa, bien del griego *eurus* “ancho” y *ops* “vista, rostro”, bien de *ereb* “noche, occidente” en fenicio, era la hija de Agenor, rey legendario de Fenicia. Para los antiguos griegos Europa era la región oscura donde el sol se ponía.

³ El principio de subsidiariedad limita los poderes de la Comunidad europea por cuanto “apoyan” a los Estados miembros y a las regiones.

⁴ Se utiliza principalmente el alfabeto latino, el griego en Grecia y el cirílico en Bulgaria. Los documentos oficiales son traducidos en alemán, inglés, búlgaro, danés, español, estonio, finés francés, griego, húngaro, italiano, letón, lituano, maltés, holandés, polaco, portugués, rumano, esloveno, sueco y checo. El irlandés es también lengua oficial desde el 1 de enero de 2007. Estados miembros de la UE: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chequia, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Inglaterra, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Polonia, Portugal, Rumanía y Suecia.

Países candidatos: Macedonia, Croacia y Turquía. Otros: Albania, Andorra, Armenia, Azerbaiyán, Belarús, Bosnia-Herzegovina, Georgia, Islandia, Liechtenstein, Moldavia, Mónaco, Montenegro, Noruega, Rusia, San Marino, Serbia, Suiza, Ucrania y Vaticano.

⁵ La accesibilidad es multidimensional: rampas de acceso, pictogramas de señalización, adaptación en los transportes públicos, nuevas tecnologías (importantes factores de accesibilidad escolar) y otras ayudas de participación social (información,

bilidad a este respecto⁶. Así, conforme a las convenciones, cartas y tratados europeos o internacionales⁷, todos los Estados miembros son llamados a intensificar sus investigaciones humanas, materiales y formativas⁸, con el fin de no soslayar las desventajas y atender de manera fehaciente ese derecho a la escuela. A partir de ahora parece indispensable que este derecho común, propio de la infancia, surta efecto por medio de disposiciones apropiadas y encuentre su traslado en términos legales en toda reforma educativa de modo que no sea tratado como un problema exclusivo de ciertos alumnos atípicos. La educación inclusiva derriba privilegios y barreras.

Proposición 1. Instaurar un continuum en el derecho común

Hay que tener sistemáticamente en cuenta la dimensión de la discapacidad y acompañarla de medidas compensatorias en toda clase de leyes y políticas de derecho común. Hay que hacerle lugar en textos legislativos específicos.

2. Una mirada límpida. El establecimiento de un continuum en torno al niño

En los respectivos países nombrados, se constata no sólo en cuánto se contraría aún el proceso de escolarización y hasta qué grado se mantienen representaciones arcaicas, sino también a cuánto notoriamente

desfasado se tiene que enfrentar. Los *a priori* socioculturales mantienen encasillados a los alumnos discapacitados. Se los supone irreconciliables, dado el clima de competencia y palmarés que brinda la escuela ordinaria. Incompatibles. Dudando de su “productividad escolar”, cabe preguntarse, no obstante, acerca de los beneficios de su presencia respecto de los profesores, de los camaradas, de los otros padres. La cuestión es controvertida: no se trata de saber lo que ellos aportan a la comunidad escolar o de proponer los instrumentos para una terapia colectiva. La reflexión se pierde en consideraciones moralizantes. Simplemente ellos ejercen su derecho a aprender en medio de sus iguales, aportando, como todo niño, su experiencia humana, irreplicable en ningún otro. ¡Es inútil cargar las tintas ni prometer más que nadie! El conjunto de las experiencias humanas y su confrontación en el seno de la escuela es lo que esconde un valor educativo en sí. Es necesario precisarlo porque algunos estudios no revelan, por lo demás, que los otros alumnos sufrirían cierto traumatismo afectivo ligado a su presencia o se resentirían en el plano cognitivo. Y, si tal fuera el caso, la separación no podría ser legítima, máxime cuando ni siquiera existe en las clases sociales.

La desvalorización de los niños más vulnerables, ligada a los prejuicios que siempre afloran y comparable a la que se extiende entre las minorías culturales, tiene consecuencias incalculables en el plano educativo y social. De una parte se deshace lo que se preconiza por la otra. Solo actuando en profundidad sobre la cultura, movilizándolo al conjunto de ciudadanos de nuestro país,

comunicación, servicios “on line”); adaptaciones pedagógicas de medidas colectivas o individuales, agrupamientos, libros, material, métodos y soportes apropiados, ayudas humanas y técnicas especializadas (secretariado, audio-descripción. Intérprete de lengua de signos, etc.). Se habla de acceso a todo para todos, de diseño para todos y de la mejora de cada uno, así como de la concepción universal.

⁶ En Francia, según el Ministerio de Educación nacional, 172.000 niños con discapacidad están escolarizados en un medio ordinario desde la vuelta a clase de 2008, frente a los 150.000 de 2006 o los 89.000 de 2002.

⁷ En 1994, bajo la protección de la UNESCO, la Declaración de Salamanca garantiza la escolarización de todos los niños “sean cuales sean sus características particulares en cuanto a las áreas psíquica, intelectual, social afectiva, lingüística, etc”. A nivel europeo, la declaración de Luxemburgo de 1996 “sitúa a la persona en el centro de cualquier proyecto educativo, reconociéndole todo su potencial y sus necesidades específicas”. La Convención internacional de las Naciones Unidas relativa a los derechos de las personas discapacitadas se adoptó por la ONU en diciembre de 2006 y se ratificó en marzo de 2007.

⁸ Cf. Meijer, C.; Soriano, V. y Watkins, A. (2003). “Las necesidades educativas especiales en Europa”. Agencia Europea para el desarrollo de la educación de personas con necesidades especiales bajo el patrocinio de Eurydice, red de información sobre la educación en Europa.

podremos depurar, podremos desincrustar, la mirada habitual sobre la discapacidad. La televisión, soporte casi universal, puede jugar en este caso un papel preeminente. Es sabido cómo, desde las primeras edades, es ella la que modela las representaciones colectivas determinantes para la vida escolar y la adulta. La escuela no es una isla en el seno de nuestras sociedades: ella no puede hacer sola todo ni remediarlo todo. Esto es cierto tanto para la discapacidad como para las minorías culturales.

Proposición 2. Instalar un continuum en el panorama del niño

Instauración de una cláusula en los convenios con las cadenas privadas para niños y en los pliegos de condiciones de las cadenas públicas, obligándolas a incluir las situaciones de discapacidad en los dibujos animados y en las emisiones infantiles.

3. Desmedicalizar el acercamiento, establecer un continuum conceptual

Poco a poco nuestros países han tomado conciencia de que la discapacidad no proviene exclusivamente de la deficiencia o de la propia persona sino de la manera en que la escuela y la sociedad la consideran y de las respuestas que le aportan. El enfoque médico, que la reducía a una dimensión personal resultante de una enfermedad o de un accidente, se completa teniendo en cuenta el contexto medioambiental y social: las facilidades atenúan las consecuencias y,

a la inversa, los obstáculos las mejoran. Es este renovado enfoque, proveniente de la *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*, adoptada en 2001, el que inspira la expresión “*situación de discapacidad*”, utilizada con frecuencia en Francia. Se cuestiona el lugar preeminente, exclusivo, otorgado a la patología.

Con el mismo espíritu, la escuela se inclina por el niño que goza de buena salud⁹. El vocablo común “*escolarización*” reemplaza el de “*integración*”, que connota la incorporación de un elemento exógeno, focalizándose sobre la socialización en detrimento de los conocimientos escolares. La terminología estigmatizadora cede su puesto así a palabras y nociones que vinculan y vuelven a situar en el movimiento general sin ensimismar a la persona en sus carencias. Probablemente tendremos que abandonar también, en un tiempo más o menos próximo, el término “*discapacidad*”, que forma quizás parte de estos conceptos anquilosados, incluso agotados, y que perduran manteniendo confusión además de legitimando ciertas exclusiones. Los conceptos más comunes, más universales, contribuyen a atenuar la separación y no borran por tanto las singularidades. Para que una historia común pueda ser escrita, para que unos lazos se tejan, para que las palabras “*asalten la frontera*”, retomando las palabras de Kafka¹⁰, tan vulnerable él, deben sustituirse las palabras que cercan, las palabras hirientes, lo mismo que se pide de las armas.

Bajo esta perspectiva y como lo han hecho algunos países desde hace un cuarto de siglo¹¹, los estados europeos prefieren el concepto de necesidades educativas especiales (*special educational needs*). Nosotros lo utilizaremos exclusivamente a lo largo de nuestra exposición. En una aproximación

⁹ Jean Jacques Rousseau afirmaba: «Quien se carga con un niño inválido y delicado cambia su función de gobernador por la de enfermero (...). Yo no cargaré jamás con un niño enfermizo y achacoso, debió vivir 80 años. Yo no quiero en absoluto un alumno inútil para sí y para los demás, que se ocupe únicamente de preservarse y cuyo cuerpo perjudique la educación de su mente. Un cuerpo débil agota el espíritu” (*Emile ou l’éducation*, Paris, Garnier- Flammarion, 1966 – première éd. 1762).

¹⁰ Kafka, Franz. 1954. *Journal*. París. Grasset.

¹¹ Cf *European Agency for development in Special Needs Education*. “Agencia europea para el desarrollo de personas con necesidades especiales”, sostenida y financiada por los Ministerios de Educación de los Estados miembros de la Unión europea, Islandia, Noruega y Suiza además de por el Parlamento europeo.

más abierta la prioridad le es concedida a las soluciones aportadas para cualquier alumno que padezca dificultades de aprendizaje, pasajeras o persistentes, sin importar su origen ni su grado de afectación. Hay que cambiar de paradigma: la aproximación se interesa por las consecuencias educativas según la dificultad, no según la patología o la “anormalidad”, sin negar la realidad de las deficiencias. Se reconoce para cada niño el derecho a una evaluación y a un recorrido personalizados, que requieran de medios adaptados para prevenir eventuales efectos perversos: conflictividad familiar y escolar, desviación de la normalidad, desánimo de los docentes, competencia exacerbada entre escuelas, etc.¹²

¡No nos equivoquemos! No retrata de banalizar, ni de amalgamar situaciones diferentes, sino de desmedicalizar la aproximación siguiendo lo que la escuela persigue: un proceso decididamente pedagógico en interacción con un plantel de profesionales, incluidos los médicos, alrededor del alumno.

Proposición 3. Establecer un continuum conceptual

Generalización de los recursos: vocabulario común y concepto pedagógico de “necesidades educativas especiales” en coherencia con el derecho universal a la escuela y con la puesta en práctica de ejercicios pedagógicos en consonancia con la diversidad de los alumnos.

4. Desconstruir las fronteras, realizar un continuum entre las estructuras

Las definiciones y categorías sobre las necesidades educativas especiales varían según los Estados miembros en función de las reglamentaciones, de las estructuras, de los procedimientos o de los modos de financiación¹³. Todo habrá que estructurarlo, a pesar de los evidentes retrasos, conforme a los importantes progresos realizados por determinados países, países siguiendo los adelantos históricos de Europa. Algunos sólo definen uno o dos tipos (sobre los conceptos de que venimos hablando) y acogen a todos los alumnos en la escuela ordinaria, apoyándose en los numerosos servicios que llevan ligados (*one-trak approach*). En este caso, la existencia y el papel de los establecimientos especializados se reducen solo a la acogida de niños con deficiencias muy severas. En otros, incluida Francia, distribuyen los recursos y los dispositivos según dos sistemas: uno ordinario y otro especializado (*multi-trak approach*). En todo caso, sus actuales legislaciones les llevan a no tener en consideración la vía especializada¹⁴ si no es en el caso de no ser oportuna la otra. En fin, en los otros países, donde existen dos sistemas distintos, los alumnos con necesidades educativas especiales son normalmente acogidos en sus escuelas o clases especiales con programas diferentes (*two-trak approach*). Pero estos países evolucionan buscando mayor interacción entre los dos sistemas.

¹² Estos riesgos han sido analizados por varios países. Ver, por ejemplo, Armstrong, Felicity. 2003. “El concepto de *special educational needs* en el contexto de la cultura escolar y social británica”, La nueva revista de l’AIS, nº 27, 2004, pp. 225-228.

¹³ En ciertos países existen más de diez tipos de necesidades educativas especiales, la mayor parte de ellos se circunscribe entre seis y diez. En consecuencia, un país puede reconocer un 1% de alumnos con necesidades educativas especiales y otro un 10%. La distribución en escuelas o clases especializadas varía del 1 al 6% (Fuente: Meijer, C.; Soriano, V.; Watkins, A. (2003). “*Las necesidades educativas especiales en Europa*”, Agencia Europea para el desarrollo de la educación de personas con necesidades especiales, con la contribución de Eurydice, La red de información sobre la educación en Europa. p. 10).

¹⁴ Los establecimientos médico-sociales de Francia: los institutos médico-educativos (IME) acogen a los niños y adolescentes afectados de deficiencia mental; los institutos terapéuticos, educativos y pedagógicos (ITEP) reciben a los jóvenes con trastornos en al conducta y en el comportamiento; los establecimientos para pluridiscapacitados se ocupan de los niños y los adolescentes que presentan discapacidades complejas: mentales, sensoriales y/o motoras a la vez; los institutos de educación sensorial (discapacidades auditivas y visuales) poseen nombres variables; los establecimientos para niños y adolescentes que tienen una discapacidad motora son llamados generalmente IEM (institutos de educación motriz).

Más allá de estas diferencias, se dibuja una orientación común: todos pretenden liberalizar los sistemas, hacerlos asequibles, aunarlos. En consecuencia, los establecimientos especializados se transforman, a ritmo y nivel variables, en centros de apoyo a la escuela. Algunos llevaron a cabo esta transformación en los años ochenta. De otra parte, Francia se preocupa en la actualidad por desarrollar una cooperación real entre la Educación nacional y el sector médico-social, los cuales interactúan poco, se hacen la competencia o efectúan repliegues estratégicos¹⁵. Sin embargo, de cara a un movimiento de fondo que rebasa las fronteras, de un lado, el sector médico-social se siente amenazado en cuanto a posición y empleo, a reconocimiento de sus aportaciones y de sus competencias específicas; de otro, la escuela, que tiene por tradición orientar a los alumnos con necesidades educativas especiales, juzga ilusoria la perspectiva de una reestructuración, de una redistribución de papeles y de un cambio profundo en el orden establecido.

¿Cuál es el desafío resultante del tiempo en el que ha estado en vigor la lógica de los trámites, la dualidad de sistemas? Ni más ni menos que la desconstrucción de las separaciones, de las rígidas fronteras, separan los territorios que se presumieron “indivisibles” por demasiado particulares. Es asociarse, completarse, fusionar las competencias. Es un proceso de flujos, de cambio, de formarse juntamente, al menos, en torno a un tronco común. Es poner los lugares y las temporalidades en interacción con otros lugares y temporalidades. Es elaborar una cultura mestiza, mezclada, en

el sentido literal, hecha por decisión de una y otra subculturas¹⁶. No una cultura común, que podría conducir a la uniformidad, sino una cultura en común. Una cultura de nexos, de pasos, de circulación. No de educación, muy al contrario de reeducación.

Proposición 4. Realizar un continuum entre las estructuras

Realización de una estrecha red entre la escuela y los establecimientos especializados, calculados para llegar a ser progresivamente, bajo la responsabilidad del servicio público, centros de recursos, de conocimientos, de valoración o de ayuda a la escuela y a la colectividad.

5. Descategorizar las respuestas, asegurar un continuum entre evaluación y recorrido personalizado

Entre las preocupaciones de nuestros países figura el tener en cuenta la singularidad del alumno, sus necesidades, aspiraciones y proyectos: velar por no despersonalizarlo. En efecto, no se puede conseguir una compensación, es decir, una rebaja en la desigualdad de los niños de cara a los conocimientos escolares sin descategorizar las respuestas pedagógicas. El único argumento para tal nivel o tal categoría está llamado a desaparecer en beneficio de un panel de argumentos evolutivos y multiformes¹⁷, de estrategias flexibles y de

¹⁵ Cf. el Decreto n° 2009-378 de 2 de abril relativo a la escolarización de los niños, de los adolescentes y de los jóvenes adultos discapacitados, así como sobre los establecimientos y servicios médico-sociales (Boletín Oficial de la República Francesa de 4 de abril de 2009, p. 5960, texto n° 15).

¹⁶ Las enseñanzas, previstas por la ley francesa de 2005, actualmente con el número 1180, cuyo papel falta aún por definir, se hallan en situación de jugar un papel de interfaz entre los dos sectores.

¹⁷ Complementariamente a la escolarización individual existe en Francia, en la escuela primaria, la escolarización colectiva en aulas de integración escolar (12 alumnos con el mismo tipo de necesidades educativas); asimismo hay dispositivos abiertos llamados “unidades pedagógicas de integración” (10 alumnos con necesidades similares) en colegios o institutos ordinarios. En estas situaciones de escolarización colectiva los alumnos pueden ser supervisados por un servicio de educación especial y de cuidado a domicilio (SESSAD), constituido por un equipo pluridisciplinal que aporta un apoyo especializado a los niños y adolescentes mantenidos en su medio ordinario de vida y de educación: SAFEP (Servicio de Acompañamiento Familiar y de Educación Precoz) para las deficiencias sensoriales de 0 a 3 años; SSEFIS (Servicio de Apoyo a la Educación Familiar y a la Integración Escolar) para las deficiencias auditivas desde los 3 años; SAAAIS (Servicio de Ayuda para la Adquisición de la Autonomía y de la Integración Escolar) para las deficiencias visuales; SSAD (Servicio de Cuidados y de Ayuda a Domicilio) para los niños pluridiscapacitados. En situación de escolarización individual el apoyo de la SESSAD adquiere múltiples formas en consonancia con las necesidades del niño: actos médicos especializados, rehabilitación en diversos ámbitos: quinesioterapia, orofonía, psicomotricidad, ergoterapia, etc.), intervención de un educador y de un docente especializados que acuden con regularidad al establecimiento (y eventualmente al domicilio del niño) para las sesiones de apoyo específico en los aprendizajes.

planes pedagógicos favorables a sustituir los métodos y programas estándares. Esto será así siempre que se esté alerta en cuanto a la conservación del nivel de exigencia requerido y que no se trate de apartar al alumno de su clase de pertenencia.

Tres cuestiones, entre otras, se presentan a nuestra consideración. La primera concierne a la planificación (organización) del tiempo escolar, con sus posibles derivas de desgajamiento además de la excesiva reducción presencial en el aula: el replanteamiento de las referencias habituales de un curso escolar; la variabilidad de ritmos de aprendizaje: bastante lento en un niño afectado por una deficiencia intelectual y muy irregular en un niño autista. La segunda cuestión trata de los medios y soportes de transmisión de los conocimientos, cuya gama no cesa de ampliarse: manuales escolares en braille, teclados de ordenadores, periféricos y software adaptados¹⁸, enseñanza a distancia aparte de eventuales apoyos a domicilio, etc.

En fin, en un número creciente de países se preguntan acerca de la evaluación de un alumno con necesidades educativas especiales, desde la educación maternal hasta su entrada en formación profesional o en la enseñanza superior. En una y otra parte se comprueba la deficiencia de conocimientos, de destrezas, de metodologías: no sabiendo cómo habilitar la evaluación, o simplemente cómo evaluar –sobre todo en los casos más graves– en cuyo caso se opta por considerar a los alumnos no evaluables, tanto en el nivel diagnosticable como en el predictivo, en el formativo como en el sumativo. No se dedica tiempo a contemplar sus posibilidades. Por lo tanto es imposible aplicar una pedagogía personalizada sin una evaluación personalizada y constantemente actualizada. Esta es indisoluble de la coherencia y de la continuidad de un historial siempre enmen-

dable, revisable, a la vista de las necesidades susceptibles de aumentar o de reducirse con el tiempo. La marca de una escuela inclusiva es la consciencia de los docentes respecto de prever, de modo fiable, el devenir de un niño –¿cómo saber lo que sucederá?– ; asimismo, el rechazo del determinismo y del fatalismo –¿qué se puede esperar?– ; la desestimación de una pseudo-omnipotencia del maestro que evalúa y se niega a ser, él mismo o sus métodos, en nombre de su libertad pedagógica –¿Soy capaz de aceptar los límites de mi propio conocimiento–. Una escuela inclusiva se preserva también de los excesos de pruebas –como en el caso de la pretendida hiperactividad– practicadas con loables intenciones y que pueden incluso acompañarse de una nueva nomenclatura, algo denunciado con seriedad por Mary Warnock¹⁹.

De otra parte, la polarización sobre las incapacidades de un alumno, directamente deducidas de un diagnóstico médico, está desprovista de sentido pedagógico alguno porque arruina las ganas de actuar, de proyectar; porque agobia bajo el sentimiento de la nada. Siempre los mismos criterios en la práctica: la reducción del niño a unos cuantos elementos negativos. Algo así como si en una acuarela solo se vieran las pinceladas oscuras; como si se aislaran las piezas menos claras de un puzzle para observarlas aparte.

Es preciso una evaluación cuidadosa de las competencias del niño, las apreciables y las latentes, porque se evitará el descrédito endémico de considerarlo un sub-alumno, porque se evitará desvincularlo de su devenir escolar. Como preconiza el informe 2005 -2006 del *Comité de Educación y Competencias de la Cámara de los Comunes de Inglaterra*²⁰ –país en el que se da el desmantelamiento de las instituciones o de las escuelas especializadas, separadas en la actualidad–, se trata de comprometerse en favorecer la excelencia para todos los niños.

¹⁸ Los *vouchers*, “vales, bonos”, préstamo inglés adoptado en Francia pero desprestigiado en Inglaterra, corresponden a una prestación de medios suplementarios para los equipamientos adaptados. Esta modalidad, digna de interés, no está desprovista sin embargo de riesgos sobre superindividualización de los medios (nótese que en el lenguaje turístico “*voucher*” es un “bono de reserva o de cambio”, el cual permite, por ejemplo, obtener subvenciones en los hoteles, etc.).

¹⁹ Warnock, Mary, 2005. *Special educational needs: a new look*, nº 11 de una serie de debates políticos, publicada por Philosophy of Education Society of Great Britain.

²⁰ *The Schools White Paper: Higher Standards Better School For All*, Reports from Education and Skills Committee, session 2005-06, Londres, House of Commons, 27 de enero de 2006.

Proposición 5. Asegurar un continuum entre evaluación y recorrido personalizado

Puesta en marcha, en una pretendida personalización de Los recorridos, de un programa de formación, en principio para formadores, sobre la evaluación de las necesidades especiales.

6. Distinguir las funciones, garantizar un continuum entre enseñanza y acompañamiento

Cada uno de nuestros países experimenta si el éxito del proceso de escolarización está en función de las competencias de la enseñanza o si depende de otros factores educativos. Sin embargo, falta de distinguir claramente su función, las ambigüedades y las derivas se hacen realidad. De un lado, complementariamente al profesor responsable del aula, un docente especializado o de apoyo, profesional de la enseñanza, puede asegurar las acciones pedagógicas, educativas o reeducativas. De otro, como en Francia, unos auxiliares de la vida escolar, individual o colectivamente, aseguran, bajo la forma de seguimiento, una continuidad entre la vida cotidiana, el transporte y la escuela, aun sin poseer necesariamente una cualificación pedagógica. La presencia de estos acompañantes nunca podría exonerar al docente de su responsabilidad hacia todos los alumnos. Esto es un punto esencial pues en un contexto de diversificación de recorridos, él resulta responsable del conjunto de aplicaciones y adaptaciones pedagógicas en el seno de su aula. La calidad de las respuestas que él aporta es proporcional, podríamos decir, a su sen-

tido de la responsabilidad. No sólo una responsabilidad moral, sino también profesional, la cual no es opcional sino una especie de obligación sobre los recursos, que suponen “gestos pedagógicos” observables y mensurables. ¿Que no lo ha aceptado el mundo médico? Es porque se ven aparecer ciertos riesgos: que la presencia de un auxiliar de la vida escolar sea una condición previa y sistemática en la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales; que se le delegue toda la responsabilidad pedagógica del niño (proceso de supervaloración); por el contrario, que se infravalore su puesto y su papel (proceso de desvaloración); que se caiga en la yuxtaposición de tareas sin acuerdo o en la división de dos funciones.

Ahora bien, la verdadera función de un auxiliar consiste, de acuerdo con el docente, en favorecer la autonomía del alumno. Para este fin a él le corresponde contribuir al aprendizaje, optimizando sus condiciones materiales, técnicas y humanas: ayuda en la escritura, acompañamiento fuera del aula, prestaciones que no necesiten conocimientos médicos o paramédicos específicos, etc.

En Francia, después de veinte años de existencia, en el transcurso de los cuales el número de auxiliares no ha cesado de incrementarse²¹, esta función merece sacarse de su ambigüedad y de su precariedad. Tendría que profesionalizarse ampliándose más allá del ámbito escolar o periescolar hacia otras esferas de la vida de un alumno²².

Proposición 6. Garantizar un continuum entre enseñanza y seguimiento

Modelación y creación, en el seno de una profesión de seguimiento de la persona, de un oficio evolutivo sobre “seguimiento de la vida escolar, profesional y social”, apoyándose en las experiencias de los países europeos.

²¹ En junio de 2007 había 17.900 AVS.

²² Esta demanda proviene a su vez de la Federación nacional de asociaciones al servicio de los alumnos discapacitados (FNA-SEPH) y de la Unión Nacional para el Porvenir de la Inclusión Escolar y Educativa (UNAI SSE).

7. No fragmentar el itinerario del alumno, construir un continuum entre sus etapas

Para prevenir los del alumno: vida familiar²³, estructuras de la infancia, escolaridad, formación profesional, empleo, vida cultural, deportes y ocio, etc. Sin embargo, a lo largo del propio recorrido escolar la cadena suele romperse. Los estudios europeos muestran que la escuela primaria es, en general, bastante inclusiva pero ¿qué sucede después? El colegio y el instituto, más tarde la Universidad, están marcados globalmente por una cultura disciplinar en detrimento de una apertura a las necesidades educativas especiales²⁴. En esta etapa de los estudios universitarios, la propia organización, la falta de instrumentos necesarios, el fraccionamiento disciplinar, los programas inapropiados para grupos heterogéneos, la primacía de los resultados, la discontinuidad de la clase, constituyen trabas que acentúan la separación entre los alumnos con necesidades educativas especiales y los demás, aumentando el efecto de exclusión²⁵.

Más allá de la enseñanza secundaria, en Europa se plantea el problema del acceso a la enseñanza superior en términos de loca-

les²⁶, de acogida, de acompañamiento, de ayudas pedagógicas y técnicas, de habilitación de exámenes y oposiciones y de movilidad en el espacio europeo.

Un estudio realizado en 2003 por la OCDE²⁷ pone especialmente en evidencia entre otros escollos la ausencia de colaboración y de cooperación entre los establecimientos de enseñanza superior y los otros sectores de la educación, incluso la falsa aproximación para con los estudiantes con necesidades educativas especiales. Se presume su incapacidad para seguir estudios superiores. Globalmente y a despecho del marco de acción establecido por la Conferencia mundial de Salamanca²⁸, la fase post-escolar se revela insuficientemente preparada. En ausencia de seguimiento, dicha fase parece una ruptura para con la población que justifica, precisamente, un seguimiento elaborado.

Las trabas a la escolarización y a la formación conllevan, naturalmente, los fenómenos de baja cualificación y de inaccesibilidad al empleo. Así, en Francia el 83% de las personas reconocidas como discapacitadas tienen un nivel inferior o igual a un diploma de estudios profesionales. No se los puede emplear se dice. De suerte que su índice de paro es del 19%, casi tres veces superior a la media nacional. Un tercio de ellos vive en el umbral de la pobreza²⁹.

²³ A este respecto, pensamos en los centros de ayuda médico-social precoz (CAMSP), instalados en Francia en los locales de los centros hospitalarios o en cualquier otro centro de acogida de menores, los cuales han sido concebidos para facilitar la detección, el diagnóstico y la reeducación, de los niños de menos de seis años así como para ayudar a las familias por medio de consejos prácticos y con personal especializado a domicilio.

²⁴ Cf. C. Meijer, V. Soriano, A. Watkins (2006). Educación de las personas que presentan necesidades especiales en Europa. Toma de conciencia de las necesidades en la enseñanza secundaria, Volumen 2, Agencia Europea para el desarrollo de la educación de las personas con necesidades educativas especiales.

²⁵ En Francia, durante el 2006, hubo 10 alumnos discapacitados acogidos en el primer grado, 4 en segundo grado y menos de 1 en la enseñanza superior. Siendo esto así, el número de los que son acogidos en institutos (generales, tecnológicos o profesionales) ha pasado de 8.086 a 9.139 entre los inicios de los cursos escolares de 2006 y 2007. O sea, ha habido un aumento del 13%.

²⁶ La ley prevé en Francia para 2011 la accesibilidad física a los campus y edificios universitarios.

²⁷ Ebersold, Serge; Evans, Meter. 2003. *Los estudiantes discapacitados en la enseñanza superior*, París, Organización de cooperación y de Desarrollo Económico, p.192.

²⁸ Conferencia mundial sobre la educación y las necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. El cuadro de acción establecido pedía a la escuela el facilitar la entrada de jóvenes con necesidades educativas especiales en la vida activa y proporcionarles la habilidad que exige la vida cotidiana, familiarizándolos en las competencias de comunicación que le son necesarias a un adulto en la sociedad.

²⁹ En Francia los discapacitados no alcanzaron en 2007 ni siquiera el 6% de empleo exigido por la ley a las empresas. En 2006 hubo un 4'4% en el sector privado y un 3'5% en la función pública. Según el nuevo modelo de cálculo del índice de empleo, en vigor desde el 2007, hubo un 2'7% de empleados en el sector privado.

La participación en la vida ciudadana, en todos los aspectos, se deriva directamente de la primera educación, del recorrido escolar y universitario, así como de la formación. Es la llave de una sociedad inclusiva.

Proposición 7. Construir un continuum entre las etapas del itinerario del alumno

Obligación de integrar en el proyecto de cualquier centro, sea escuela, colegio, instituto, Universidad o Universidades de élite, un programa de ayudas y de seguimientos para alumnos con necesidades especiales.

8. Despejar la cuestión, elaborar un continuum entre formación, búsqueda y desempeño de profesión

A pesar de la disparidad en la duración, en los contenidos y en las modalidades, surge otra preocupación común en nuestros 27 países: la de la formación de los cuerpos docentes, de seguimiento, de dirección y de inspección de todas las disciplinas y especialidades. Numerosos casos, excepto los “especializados”³⁰, son objeto de una orden paradójica: se les demanda contribuir activamente en la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales sin haber recibido una formación concebida y dispensada para este fin. A menudo se limitan a sensibilizar o a transmitir conocimientos generales, dispersos, la mayor parte de las veces inoperantes, por estar desligados de experiencias o de todo aquello que comporta diariamente la práctica de una profes-

sión. Incluso se imaginan que la dimensión personal, las cualidades humanas, las convicciones o la experiencia, son suficientes, desatendiendo la dimensión funcional. Lo uno no puede excluir, sin embargo, lo otro; es más, existe la necesidad de un continuum.

Esta improvisación provoca a la vez temores irracionales, dificultades de adaptación didáctica y pedagógica, sentimientos de incompetencia y agotamiento, de cara a los obstáculos, entre los cuales enumeramos el alumnado demasiado elevado o la insuficiencia de dispositivos de ayuda, de materiales adaptados y de horas de dedicación al seguimiento. Dicha improvisación pone en peligro el éxito de la escolarización, compromete la aplicación de las leyes y frena la evolución de la Escuela.

Nadie debería dirigir un centro sin estar formado en este ámbito. ¿Quién puede ignorar el efecto de la implicación del líder en un equipo o en la actuación pedagógica? Falta una formación sistemática, la implicación de todos, ¿quién no ve el riesgo de determinados centros que sirven de receptáculos bajo el impulso de un responsable formado, competente e implicado? De la misma manera, nadie debería asegurar la responsabilidad de una clase, destinada por naturaleza a escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales, sin estar formado para ello. A encarar la diversidad de perfiles escolares, a veces demasiado atípicos, se aprende. No se trata de algo excepcional ni de una obra de beneficencia. Simplemente se exigen competencias profesionales específicas³¹ para llevar a cada uno al mejor nivel y para cooperar en torno al alumno con los padres, los centros, los servicios sociales o médicos, etc. A este propósito, se repreguntan en ciertos países, muy pocos³², el lugar otorgado a los conocimientos disciplinares en el proceso de for-

³⁰ El CAPA-SH es un certificado de aptitud profesional para las ayudas especializadas, las enseñanzas adaptadas y la escolarización de alumnos discapacitados, por el cual un profesor de escuela adquiere una cualificación reconocida en una de las 7 opciones que otorga el certificado. El 2CA-SH es un certificado complementario para la adaptación escolar y la escolarización de los alumnos discapacitados que permite a los docentes de segundo grado adquirir, a través de una formación de 150 horas, las competencias necesarias para el ejercicio de su actividad en las diversas situaciones ligadas a las diferentes modalidades de escolarización de los discapacitados (5 opciones diferentes).

³¹ Según la definición del Consejo Superior de Educación para la formación de maestros, “una competencia es siempre una combinación de conocimientos, de capacidades para ponerlos en práctica, y de aptitudes, es decir, las (pre)disposiciones anímicas necesarias para evolucionar”.

³² Países Bajos, Noruega, Inglaterra y Gales.

mación inicial y se esfuerzan en integrar, aun de forma transversal, la problemática de las necesidades educativas especiales en el conjunto de las cuestiones pedagógicas tratadas a lo largo de la formación, tales como la evaluación, la didáctica, el proceso de aprendizaje, las estrategias alternativas, la gestión de los conflictos, las relaciones con las familias, la orientación...

Por añadidura, la carencia general de instrumentos conceptuales para el análisis de situaciones prácticas revela, por un lado, que la tan destacada formación debería ser promovida para su estudio en el área de las ciencias humanas y sociales ya que en Francia no está a la altura de las circunstancias. Por otro, saca a la luz las insuficiencias en el inventario y en las prestaciones mutuas en cuanto a las gestiones, a las experiencias y a los instrumentos innovadores. Sin esta circulación, la energía inútil se pierde, los errores se renuevan. = Sin subsanar este vacío (estos defectos) los errores se renuevan.

La formación, inicial y continua, de los profesionales es ciertamente el factor más decisivo en el proceso de escolarización de los niños con necesidades educativas especiales: ella constituye el pre-requisito, el instrumento de coherencia³³, la piedra angular. Gracias a la formación se logrará desguetizar, despejar esta cuestión para situarla donde debe estar: en la rutina del ejercicio de los oficios de la educación aunque en plena transformación. Esta es una verdad para las demás profesiones, para aquellas que sobresalen del marco elaborado, del urbanismo y del transporte, del cuidado, de la justicia, del turismo y del tiempo libre. Para actuar sobre la cultura de nuestros países y lograr el advenimiento de las sociedades inclusivas, no existe obra más útil que la de transmitir los conocimientos y las competencias. Sin ser por sí misma lo esencial, la formación transforma, modifica, en profundidad las culturas profesionales a

partir del momento en que son marcadas por el sello de la diversidad de las necesidades. Ella da un impulso innovador.

Proposición 8. Elaborar un continuum entre formación, búsqueda y ejercicio profesionales

Establecimiento del principio de obligatoriedad para la formación inicial sobre las necesidades educativas especiales y creación de comisiones de expertos, a escala nacional y europea, encargadas de concebir las matrices formativas correspondientes, incluyendo un tronco común, para los oficios de educación.

En resumen, ¿cuál es el desafío para nuestros países europeos? Definitivamente hay que hacer un hueco a la diversidad en la Escuela y en cualquier lugar; hay que promover continuamente la igualdad de oportunidades, sin ceder en cuanto a calidad; hay que rehusar concretamente el derecho a la escolarización de los menos dotados si no se modera la cota del nivel global de conocimiento; hay que crear un continuum en lugar de una realidad fragmentada; hay que mancomunar la Escuela y no favorecer el aislamiento en los sistemas extranjeros, sean cuales fueren.

No hablamos más de "colocación". No consideraremos jamás a los niños más frágiles como extranjeros a los que hay que integrar. La privación de su derecho a aprender entre los otros menoscaba la idea misma de educación, de dignidad. Aprender y vivir son la misma cosa: autoricémoslos a vivir todo lo plenamente que sea posible. Demos poca importancia a los escollos y las resistencias. Juntos revolucionemos nuestros modos de pensar y de actuar³⁴. Y, como exhortaba el filósofo Alain, "no temamos hacer tambalear los sistemas... Toda idea llega a ser falsa en el momento en el que se siente satisfacción por ella"³⁵. Al igual que

³³ Es lo que manifiestan los estudios realizados por la Agencia europea para el desarrollo de la educación de las personas con necesidades educativas especiales

³⁴ Cf. Gardou, Charles. 2006. *Fragmentos sobre los discapacitados y la vulnerabilidad. Hacia una revolución del pensamiento y de la acción*, Toulouse, érés.

³⁵ Alain. 1904. *Los mercados de los sueños*. Discurso y distribución de precios para el instituto Condorcet de París en julio de 1904.

él deseaba para la Filosofía, devolvamos a la educación su valor ético: tal es el sentido de mi última proposición. En efecto, a pesar de las prevenciones francesas respecto de la organización de los

órdenes profesionales, es todavía hora de instar a Canadá para que proyecte una organización que implique más aún el compromiso de la institución y de sus miembros.

Sobre el autor

Charles Gardou

Professeur à l'Université Lumière Lyon 2 (France)

Membre de l'Observatoire Français sur la Formation, la Recherche et l'Innovation sur le Handicap (ONFRIH)

Auteur de «Fragments sur le handicap et la vulnérabilité» (2006); «Pascal, Frida Kahlo et les autres... Ou quand la vulnérabilité devient force»; «Le handicap par ceux qui le vivent» (2009), éditions érès.