

➤ AMICUS CURIAE

RESPUESTAS DE PSICOANALISTAS A UN CUESTIONARIO
SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA³²

PRESENTACIÓN

El presente documento recoge las respuestas de ocho psicoanalistas de la Asociación Mundial de Psicoanálisis a un cuestionario, relativo a la Educación Inclusiva, que la Corte Constitucional de Colombia les invitara a responder, bajo la figura de *Amicus curiae*³³. Ellos son:

Vilma Coccoz: Escuela Lacaniana de Psicoanálisis (ELP-España), Bruno de Halleux: École de la Cause Freudienne (ECF-Bélgica), Jean-Claude Maleval: École de la Cause Freudienne (ECF-Francia), Bernard Seynhaeve: École de la Cause Freudienne (ECF-Bélgica), Piedad de Spurrier: Nueva Escuela Lacaniana (NEL-Guayaquil), Daniela Fernández: Escuela de la Orientación Lacaniana (EOL-Argentina), Elida Ganoza: Nueva Escuela Lacaniana (NEL-Lima), Lizbeth Ahumada: Nueva Escuela Lacaniana (NEL-Bogotá).

Encontraremos dos digresiones, de V. Coccoz y de J.-C. Maleval, y una respuesta global, dada por B. Seynhaeve a las (nueve) preguntas. Estos tres documentos sirven de introducción a sus respuestas.

En el contexto colombiano —o tal vez latinoamericano—, es la primera vez que una Corte de Estado se interesa, en su tarea de legislar y crear jurisprudencia, por lo que piensan psicoanalistas lacania-

32 De las respuestas en francés, la traducción es de Alejandro Olivos.

33 *Amicus curiae*: expresión latina, de uso en el derecho, que traduce: "Amigos del tribunal". Busca diversas posiciones para que los jueces tomen decisiones.

nos sobre el debate cuyos términos se han reducido a: *Un niño con dificultades ¿puede o debe estar en la escuela regular con otros?* Además de la invocación al Derecho que asiste a los niños a la educación, la Magistrada Cristina Pardo Schlesinger se interesa por un razonamiento renovado que no se ciña exclusivamente a los protocolos dictados por los programas cognitivos conductuales, como herramienta decisiva para responder; es ella quien lidera esta invitación hecha por la Corte Constitucional de Colombia a psicoanalistas de la AMP, conocidos en su mayoría por el trabajo realizado en la Semana del Autismo en Bogotá, que promueve anualmente La Antena Infancia y Juventud de Bogotá, desde hace cinco años.

Consideramos que este intercambio puede ser motivo de inspiración para los psicoanalistas que, a lo largo y ancho del Campo Freudiano, inscriben su deseo en ámbitos ajenos a lo singular de la experiencia analítica, pero que pueden repercutir en la vida y el porvenir de un sujeto.

Lizbeth Ahumada (2017)

CAPÍTULO VI

Bogotá, 28 de agosto de 2017

Asunto: Invitación a presentar concepto a través de *amicus curiae* ante la Corte Constitucional de Colombia

Reciba un cordial saludo,

Actualmente la Corte Constitucional de Colombia estudia una demanda de inconstitucionalidad contra varias normas legales que contemplan la prestación del servicio de educación "especial", "especializada" o "integrada" para niños y niñas en condiciones de discapacidad. El ciudadano demandante considera que estas expresiones desconocen lo establecido en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los derechos fundamentales a la igualdad y no discriminación y a la educación, porque permiten una exclusión y segregación de los niños, niñas y adolescentes en condiciones de discapacidad del sistema educativo regular o convencional.

La demanda sostiene que el modelo educativo más apropiado es el que atiende a un sistema inclusivo y no especial o integrado, y en ese sentido, el debate se concentra en establecer si el Estado debe garantizar el acceso al sistema de educación convencional a todos los niños y niñas, incluyéndose los que tienen algún tipo de discapacidad física, psíquica o sensorial.

De esa forma, el ciudadano demandante expresa que la distinción especial que contemplan las normas legales en relación con la prestación del servicio de educación, desconoce el interés superior del menor establecido en la Constitución Política, puesto que impide desarrollar el potencial de los niños, niñas y adolescentes en condiciones de discapacidad dentro de un entorno social inclusivo que les exija las máximas capacidades y calidades junto con los demás niños.

En consecuencia, la demanda asegura que la educación "especial" para los niños, niñas y adolescentes en condiciones de discapacidad desconoce la obligación que tiene el Estado de garantizar un sistema educativo inclusivo. En palabras del ciudadano:

"Las normas que ordenan y permiten la educación especial, que niegan la inclusión de las personas con discapacidad al sistema educativo regular y el desarrollo de apoyos razonables para garantizar su participación en condiciones de igualdad, son una expresión de la incapacidad del sistema de educación general para incluir a las personas con discapacidad y por tanto una clara violación de derechos constitucional e internacionalmente protegidos. Constituyen un traslado ilegítimo de responsabilidad hacia la persona, al partir de la base que es ella quien no está preparada para la institución regular, lo que omite la obligación expresa que tiene el Estado de hacer inclusiva la educación


INCLUSIONES Y SEGREGACIONES EN EDUCACIÓN

regular para que las personas no queden excluidas del sistema general de educación y puedan gozar de dicho derecho humano".¹

Teniendo en cuenta este debate que se presenta entre la educación convencional y la educación "especial" o "integrada" que se debe prestar a los niños, niñas y adolescentes en condiciones de discapacidad, los Magistrados de la Corte Constitucional desean consultar la opinión de expertos en varias disciplinas para tomar una decisión conforme con la realidad de esta población.

Para nosotros sería un gran honor poder contar con su intervención desde la experiencia de la ciencia médica y el psicoanálisis. Adjunto se encuentra un cuestionario con algunas de las preguntas más relevantes y cuya contestación será tratada como un *amicus curiae* ante la Corte Constitucional. Su respuesta puede ser remitida al correo carolinah@corteconstitucional.gov.co

Atentamente,


CRISTINA PARDO SCHLESINGER
Magistrada
Corte Constitucional de Colombia

¹ Escrito de la demanda, folio 32 del expediente.

INTRODUCCIÓN

Tomamos como introducción al presente documento tres textos: 1.— una digresión de V. Coccoz; 2.— una digresión de J.-C. Maleval; y 3.— la respuesta global de B. Seynhaeve.

1. Vilma Coccoz

Antes de emitir la respuesta al cuestionario solicitado por la Corte Constitucional de Colombia, y desde mi condición de psicoanalista, he considerado necesario verter una serie de aclaraciones relativas a la especificidad del discurso psicoanalítico y, muy especialmente, en lo que concierne a su conexión con la educación.

Toda pedagogía supone una teoría sobre la infancia. Desde el origen de la cultura occidental y hasta nuestros días, se han elaborado —y se siguen confeccionando— distintos proyectos pedagógicos. Teniendo en cuenta que, en sus primeros años, el ser humano no se desenvuelve sin la intervención constante de las personas de su entorno, la preocupación por su formación constituye uno de los aspectos decisivos de la política. Atañe, pues, al enfoque pedagógico la regulación de las relaciones sociales y el cuidado de los derechos fundamentales del niño por parte de un estado democrático.

La novedad que aportó el psicoanálisis al campo de la educación puede resumirse en dos grandes aspectos:

Por un lado, una nueva consideración de la humanidad a partir del descubrimiento del inconsciente como una dimensión subjetiva, de importancia sustancial para la comprensión de las dificultades que nos plantea la vida. Freud había consignado que no existe ninguna disposición natural al pensamiento; la curiosidad infantil es el resultado de una emergencia existencial: “Intereses prácticos y no sólo teóricos” ponen en marcha la investigación infantil, afirma. El acicate para la reflexión surge del problema planteado al niño o niña ante la aparición —real o barruntada— de un hermano. Bajo este aguijón se vuelve re-

flexivo, llegando a plantearse, a través de esa indagación, la importancia de la diferencia sexual. Siendo típico el fracaso de ese despertar de la inteligencia, de su desenlace dependerá la disposición del pequeño a recibir los aprendizajes.

El nudo existencial, imposible de resolver de forma conclusiva mediante el pensamiento, el de la sexualidad y la muerte, constituyen también su verdadero impulso.

Así como la presentación del problema es siempre singular, las explicaciones que ocasionalmente puedan brindar los adultos tienen un efecto decepcionante. Sin embargo, esta defraudación presenta un aspecto positivo, porque el niño inicia, de esta manera, el ejercicio de su independencia de pensamiento, sus cavilaciones silenciosas le impulsan a encontrar respuestas más satisfactorias.

Esta experiencia de la infancia, tejida entre hallazgos y decepciones, culmina con una primera e imperfecta resolución y da pie a la entrada en la socialización de la escuela. Cada niño, cada niña, porta la marca personal del debate que tuvo lugar en su interior.

En segundo lugar, y a partir de estas consideraciones, Freud no duda en señalar como factor fundamental en la educación, la posición del educador, y su ignorancia, su habitual desconocimiento de su propia infancia, de los avatares peculiares que vivió en su historia, así como de su relación con el saber y su deseo de transmitirlo. Del modo en que la subjetividad del educador opere positivamente o que, por el contrario, interfiera en el acto educativo dependerá, en gran parte, el alcance o el fracaso de su misión, esto es, la comunicación de saberes cuya diversidad y estratificación decide cada pueblo o cada país en los distintos períodos de su historia.

Nadie puede dudar de la impronta que han dejado en nuestra historia algunos de los maestros que hemos frecuentado. La intensidad de la relación entre el profesor y el alumno incide muchas veces en elecciones vitales como, por ejemplo, una profesión.

Sin embargo, Freud alertaba respecto a considerar el pasaje por la escuela como inexorable para la existencia, prefiriendo contemplarlo como un "jugar a la vida", aceptando las diversas singularidades, res-

petando que algunos necesiten detenerse más tiempo que otros en una determinada etapa.

El siglo XXI se ha iniciado con una gran crisis educativa, cuyos efectos se detectan a nivel global. Seguramente el cambio suscitado por la tecnología es crucial para tener en cuenta en el cuestionamiento de la educación "tradicional". Sin embargo, los índices alarmantes de fracaso escolar, así como el porcentaje creciente de bajas por parte de los docentes, requieren una reflexión atenta y urgente. Pensamos, con la ayuda del filósofo y lingüista Jean-Claude Milner y del psicoanalista Jacques-Alain Miller, que la ideología de la evaluación está ocasionando estragos en la educación.

La sola consideración estadística de lo normal y lo anormal (y necesitado de ayudas específicas) se ha convertido en un problema de primer orden, afectando a los derechos de los niños y a los derechos humanos. La confianza depositada en los protocolos y tests que caracteriza la pedagogía actualmente ha desorbitado los principios mismos de la escuela, transformándola en una serie de procesos gestionados por evaluadores, a su vez evaluados. Redundando en una competencia entre escuelas, colegios y hasta universidades, a partir del cómputo de éxitos y fracasos. Los maestros resienten cada vez más los efectos perniciosos de estos controles que les exigen un tiempo enorme restado a las clases y a la convivencia, todo ello en perjuicio de su deseo.

Y este aspecto es central en relación con el tema que nos ocupa, esto es, el derecho a la educación inclusiva, y los modos de detección de los alumnos con "necesidades educativas especiales". ¿Qué baremos se utilizan para tal discriminación?

El psicoanálisis toma en consideración el niño como ser de saber y como ser pulsional. La labor de la escuela oscila entre Escila y Caribdis, entre restringir las pulsiones en pos de la vida civilizada y permitir e impulsar la singularidad de cada niño en relación con el saber. Por ello, a la hora de valorar las dificultades subjetivas será necesario contemplar estos aspectos para situar el punto de fragilidad (término preferible a 'discapacidad') que padece el alumno y los medios —los propios y

aquellos que puede poner a su disposición la escuela— para intentar apuntalarlo, evitando su segregación.

El fin de la educación freudiana es la inclusión del niño o la niña con dificultades en la normal marcha del mundo. Depende pues de una valoración acertada, el que esta incorporación en la escuela sea inmediata o que requiera intercalar lugares de transición hasta el momento en que sea factible su participación del conjunto de la clase.

2. Pr. Jean-Claude Maleval

Profesor Emérito de Psicología Clínica
Universidad Rennes 2 – Francia
Psicoanalista – Miembro de la
Asociación Mundial de Psicoanálisis

¿Inclusión escolar para todos los discapacitados?

El principio de la inclusión escolar para todos es excelente, cuando su realización es posible.

Sin embargo, cuando es afirmada de manera radical, la exigencia de inclusión escolar se funda en una ideología perniciosa que reduce la complejidad del ser humano a su cognición. Los partidarios de este enfoque pasan por alto la dimensión afectiva e inconsciente que concurre en la constitución de algunos hándicaps. Preconizan implícitamente el abandono de todo tratamiento médico o psicológico de la discapacidad, considerando que su tratamiento deriva exclusivamente de necesidades educativas adaptadas.

Un obstáculo al hecho de legislar de manera general acerca de esta cuestión reside en que la noción de discapacidad no es homogénea: es un “cajón de sastre” [fourre-tout] cuya definición varía según los países y las épocas (¿debería incluirse las dislexias?, ¿disfasias?, ¿dispraxias?, ¿disortografías?). Debido a esta heterogeneidad, las personas en condiciones de discapacidad no tienen ni las mismas expectativas, ni las mismas necesidades.

Un argumento de peso en contra de la inclusión escolar para todos se basa, sin duda, en la pertinencia de establecer una distinción mayor entre las personas en condiciones de discapacidad:

- Aquellos cuyos comportamientos sociales son adaptados y cuya inteligencia no es deficitaria.
- Aquellos cuyos comportamientos sociales son desadaptados.

Para los primeros, todo cuanto favorezca su inclusión escolar me parece excelente.

Con respecto a los segundos, debido a que perturban las clases, terminan casi siempre siendo rechazados por los profesores y por la dirección del establecimiento educacional (a veces debido a la presión de los otros padres y apoderados). Por añadidura, son los niños discapacitados mismos quienes se rehúsan algunas veces a asistir a clases, dado que, debido a su discapacidad, son objeto de burlas e incluso de serios maltratos por parte de los demás alumnos. Teniendo esto en cuenta, en los hechos, varios modos de atención deben tratar de dar respuesta a sus dificultades.

En Francia, desde el año 2005, una Ley establece el principio de la inclusión escolar para todos. Esta legislación parece haber dado sus frutos: desde algunos años dicha inclusión ha aumentado para los niños en condiciones de discapacidad. Sin embargo, muchos de ellos (alrededor del 2 al 4% de los niños escolarizables) han sido incluidos en clases especializadas para discapacitados, denominadas con un término halagador: Unidades localizadas para la inclusión escolar [Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS)]. Término que se esfuerza por no estigmatizar, pero que bien da a entender que la inclusión no ha sido (aún) llevada a cabo. Estas ULIS constituyen grupos pequeños (12 alumnos), con un profesor especializado, acompañado a veces por un profesor menos capacitado, que se ocupa de un niño en particular.

Sin embargo, muchos niños no pueden ser incluidos ni siquiera en el ciclo normal de las ULIS, y son atendidos en instituciones especializadas para discapacitados (Instituto Médico-Educativo, etc.). Algunos de ellos, los que tienen un grado menor de discapacidad, asisten

a veces a las ULIS a tiempo reducido; pero la mayoría no lo hace en absoluto.

Algunos hándicaps requieren, por otra parte, una atención muy especializada (capacitación de los profesores en la lengua de signos para los sordos, en el sistema Braille para los ciegos...). Existen también instituciones especializadas para autistas, fundadas en su mayoría en el método ABA [Applied Behavior Analysis], en las cuales varios años de experimentación han dado resultados más bien decepcionantes en materia de socialización. Algunos servicios hospitalarios se han especializado en el tratamiento de los trastornos neurológicos.

Para los niños discapacitados que no encuentran su lugar ni en las ULIS, ni en las instituciones especializadas (ya sea por falta de plazas disponibles, ya sea porque sus trastornos son demasiado severos), queda aún la hospitalización en psiquiatría, o la permanencia en el domicilio de los padres.

3. *Bernard Seynhaeve*

Psicoanalista
ECF (Bélgica)

Respuesta a la Sra. Cristina Pardo Schleisinger
Corte Constitucional de Colombia

Estimada Sra. Magistrada,

Agradezco a usted por la consulta que me ha dirigido y por vuestra confianza.

Estoy, obviamente, en favor de la integración de los niños en el lazo social; sin embargo, quisiera matizar mi respuesta. Toda la cuestión consiste en saber cómo orientar esta política. Se puede leer, más allá del texto que usted me ha enviado, que la demanda está fundada en una ideología: la promoción de la inclusión de los niños discapacitados en los circuitos llamados "normales". El texto y el cuestionario están

sensiblemente orientados por dicha ideología. Pero ¿se debería, cueste lo que cueste, "incluir" a los niños con dificultades, para considerarlos como niños "normales", niños como los demás, o en todo caso, hacer que sean aceptados como los demás niños? Este ideal de normalidad es un ideal al cual yo no adhiero, porque encubre lo que para mí es esencial: la singularidad de cada uno. Para mí, la cuestión no es, obviamente, considerar a los niños discapacitados como niños anormales; simplemente rechazo la distinción normal/discapacitado. Me interesa, más bien, tomar en consideración las dificultades de cada niño, y, de hecho, de todos los niños, en tanto que se encuentran ante una dificultad singular. No estoy negando la discapacidad, pero considero que cada sujeto vive e integra su sufrimiento de manera singular, inventando sus propias soluciones. Es esto lo que se debe promover. La des-segregación que está siendo promovida encubre la singularidad del niño, y pone demasiado el acento en los deseos de los adultos, que tienden a imponer sus propias soluciones. Un niño con un hándicap puede tener muchas dificultades para integrarse en un entorno "normal", mientras que otro niño, con un hándicap similar, podría hacerlo con mayor facilidad. Ello dependerá no solamente del niño mismo, sino también de la acogida brindada por los otros niños y los adultos. Por otra parte, un profesor puede tener muchas dificultades para tolerar tal hándicap en un niño, mientras que otro profesor será más acogedor. La sensibilidad de cada cual es subjetiva. Lo que quiero subrayar aquí es la dimensión de la "transferencia", esencial para el establecimiento de un vínculo fecundo. Así, la des-segregación contra la cual se quiere luchar en este texto puede fácilmente transformarse en una segregación feroz, como la que encontramos a veces en los patios de recreación y en las clases.

Para concluir, desde mi punto de vista yo abogo, por una parte, por una oferta lo más amplia posible; y, por otra parte, por el examen "caso a caso", que dé un lugar esencial a la subjetividad de cada niño. Abogo por un dispositivo que esté atento a la particularidad de cada sujeto y que promueva y permita las invenciones de cada niño. En suma, abogo por un dispositivo que favorezca las soluciones "a la carta", personalizadas, y no "todos por igual"; abogo por un dispositivo que

permita la mayor flexibilidad. A algunos niños les resultará muy difícil ser "incluidos", e incluso serán víctimas de segregación, en un colegio "normal", mientras que otros vivirán mucho mejor esta inclusión. Esto excluye un sistema que mide la discapacidad por medio de tests, ya que los tests no toman en consideración el "caso a caso", sino que universalizan. Esto excluye los sistemas que universalizan las soluciones.

Finalmente, me resulta difícil responder a todas las preguntas que me han sido dirigidas. Me disculpo por ello. Quedo, sin embargo, a vuestra disposición.

CUESTIONARIO DE LA CORTE CONSTITUCIONAL DE LA REPÚBLICA
DE COLOMBIA A EXPERTOS AMICUS CURIAE

Ref. Demanda de Inconstitucionalidad D-12.208

1. ¿En qué casos de discapacidad física, mental, intelectual o sensorial se requiere la prestación de una educación especial o especializada? Aclarar en qué casos no es justificable esta prestación especial o integrada.
2. ¿Cuáles son las razones que justificarían mantener aulas o instituciones especiales que impartan educación a los niños, niñas y adolescentes en condiciones de discapacidad?
3. En relación con los conceptos de "ajustes razonables" y "diseño universal" de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, ¿los colegios del sistema de educación nacional deben garantizar el acceso a clases a niños, niñas y adolescentes cualquiera que sea su tipo de condición de discapacidad?
4. ¿Qué ajustes razonables deben implementarse para hacer posible la inclusión real de los niños, niñas y adolescentes en condiciones de discapacidad en el sistema educativo regular o convencional?
5. ¿Qué tipo de capacitación requieren los profesores del sistema educativo convencional para lograr una educación inclusiva?

6. ¿Cuáles serían las medidas más eficientes para encaminar el sistema educativo convencional hacia la inclusión, desde la intención de la comunidad académica en general?
7. ¿Cuáles son los impactos que se generan en el desarrollo armónico e integral de los niños, niñas y adolescentes en condiciones de discapacidad al contar con un sistema educativo especial o con un sistema educativo integrador?
8. Desde su experticia y/o experiencia, informe a la Corte si conoce casos exitosos de un sistema educativo sin aulas especializadas para los niños, niñas y adolescentes en condiciones de discapacidad y en el que se garantice un sistema de educación convencional con la implementación de ajustes razonables según el tipo de discapacidad.
9. Desde su experticia y/o experiencia, considera usted que el derecho de los padres a escoger el modelo de educación de sus hijos incluye tener la opción de elegir entre un sistema educativo especial o integrador y un sistema convencional para sus hijos en condiciones de discapacidad.

RESPUESTA A PREGUNTA 1

¿En qué casos de discapacidad física, mental, intelectual o sensorial se requiere la prestación de una educación especial o especializada? Aclarar en qué casos no es justificable esta prestación especial o integrada.

Piedad Ortega de Spurrier (Ecuador). Cualquier niño o adolescente puede requerir de forma transitoria o definitiva una educación que atienda a sus dificultades para integrarse a la escolaridad. Para intervenir con un alumno, debe tomarse en cuenta si las dificultades se producen desde seis meses en adelante. Un equipo, dentro de la institución, deberá evaluar los modos de intervención específicos para cada estudiante.

Daniela Fernández (Argentina). Cuando un alumno presenta alguna discapacidad, los profesionales del establecimiento educativo implementan numerosos recursos e invenciones para permitirle participar del sistema educativo ordinario. Pese a esto, en algunos casos, se verifica un impase durante dicha participación, a lo que no pocas veces contribuyen las condiciones mismas del sistema ordinario. En tal caso —respondo la pregunta—, se requiere la prestación de una educación especial o especializada que permita tratar ese impase y que produzca efectos positivos, tanto sobre la participación de los profesionales, como sobre el alumno en el proceso educativo.

Vilma Coccoz (España). La prestación especial o integrada se requiere en todos aquellos casos en que se ha realizado una valoración clínica de la dificultad del niño o niña para acceder y permanecer en el espacio de la clase. Si se trata de un problema físico o neurológico, el médico especialista debe orientar a los implicados para facilitar la inclusión. Si se trata de un problema mental o intelectual, se recomienda la valoración por parte de un equipo orientado por el psicoanálisis. Aun en los casos de afecciones físicas, la dimensión subjetiva debe contemplarse siempre, de tal modo que el niño o la niña pueda participar activamente de las soluciones proyectadas, evitando que la toma de decisiones quede solamente en manos de los padres y los profesionales. Es un hecho constatado: el sufrimiento añadido a su "discapacidad" se relaciona con la pasividad añadida a su estado.

Elida Ganoza (Perú). Responder esta pregunta implica tener en cuenta al sujeto implicado, su condición de discapacidad y su subjetividad. Sin tener en cuenta la singularidad del sujeto, no se puede determinar a priori quiénes requerirían de educación especial o especializada y con cuáles no sería justificable esta prestación.

Lizbeth Ahumada (Colombia). La educación especial no debe estar determinada por el nombre de una "discapacidad" específica, ya que el diagnóstico clínico, general en sí mismo, no dice nada sobre las

posibilidades individuales de un niño o joven para acceder al proceso educativo especial o regular. Es decir, aunque un nombre diagnóstico establece un ordenamiento clínico típico, debemos tener en cuenta que cada sujeto responde de manera particular a la perturbación que lo afecta. Entonces, es imprescindible pensar que las condiciones especiales de educación deben responder a la consideración de la dificultad singular que un niño puede presentar en el acceso al aprendizaje y al establecimiento del vínculo con los otros; y es a partir de ello que se pueden definir y diseñar las modalidades de intervención pedagógica y social que conviene a cada uno. Atender a la posición subjetiva y singular es algo que debe ser valorado por un grupo de personas que trabajen alrededor de la posibilidad inclusiva y educativa del niño, creando una red que permita instalar al niño o joven de manera activa en su proceso. Por ejemplo, el ingreso a la educación regular puede darse de manera gradual y, para favorecerlo, es necesario atender en detalle lo que obstaculiza este ingreso. Cuando es oportuno se puede alternar la estancia en el aula regular con otros espacios donde se trabaje con el niño aquello que requiera una acogida especial de las dificultades que presenta y que demanda una dedicación más sostenida.

Jean-Claude Maleval (Francia). La educación especializada se justifica cuando el niño discapacitado carece de relaciones sociales adaptadas (crisis de violencia, alaridos involuntarios, retraimiento social, etc.) o cuando presenta déficits sensoriales demasiado invalidantes. Ella no se justifica cuando los comportamientos sociales no perturban el entorno, cuando la inteligencia no se aparta demasiado del promedio, y cuando los eventuales déficits sensoriales están compensados.

Bruno de Halleux (Bélgica). La pregunta interroga el grado de discapacidad física, mental, intelectual o sensorial de un niño o de un adolescente. La respuesta, desde mi punto de vista, deriva de la capacidad o incapacidad del niño o del adolescente para seguir una educación o una escolaridad normal. Esta capacidad debe ser juzgada con base en las aptitudes del sujeto para seguir las enseñanzas. No debe,

en ningún caso, depender del diagnóstico de expertos, ya que dicho diagnóstico no permite prever nada. Un sujeto autista puede llegar a convertirse en profesor universitario (cf. Temple Grandin, en USA).

RESPUESTA A PREGUNTA 2

¿Cuáles son las razones que justificarían mantener aulas o instituciones especiales que impartan educación a los niños, niñas y adolescentes en condiciones de discapacidad?

Piedad Ortega de Spurrier (Ecuador). Los servicios de aula o instituciones especiales son necesarios cuando se considera que un niño o un adolescente, debido a su singular manera de vincularse con el aprendizaje y con el mundo escolar, requiere de un ámbito que favorezca una interacción con menos personas, o que las intervenciones de los maestros requieran de un abordaje individual durante ciertos momentos del horario de clases. La inclusión educativa —ideal loable para defender derechos fundamentales de igualdad— debe tomar en cuenta que existen sujetos que podrían quedar excluidos del sistema educativo porque sus singularidades requieren, en ocasiones, un trato que permita inscribir, uno por uno, las condiciones mínimas para la interacción con la cultura escolar. Es el caso de algunos niños autistas, con psicosis tempranas o con algunas otras dificultades que requieren de un tratamiento preliminar, previo a su ingreso —total o parcial— al sistema común de escolaridad. En conclusión, el lema “todos incluidos” puede contener una semilla de exclusión muy grave para cada uno de aquellos que pueden acceder al aprendizaje de forma totalmente diferente a la del sistema común de enseñanza.

Daniela Fernández (Argentina). La creación y el mantenimiento de aulas o instituciones educativas especiales se justifican para casos en que el alumno necesite condiciones particulares que sean incompatibles con el sistema educativo ordinario.

Vilma Coccoz (España). La razón de mantener aulas o instituciones especiales para niños y adolescentes está vinculada a los hechos de experiencia: es preciso valorar caso por caso. Pero siempre teniendo claro que el fin de la escuela es la inclusión de todos los niños, debiendo tomar en consideración los tiempos requeridos en cada caso, a fin de que dicha inclusión sea posible y satisfactoria.

Lizbeth Ahumada (Colombia). Siempre debe ser por razones relativas a lo que conviene al niño o al joven. Los tiempos diferenciales para el aprendizaje, las estrategias creativas requeridas, las invenciones pedagógicas "a medida", contrarían la estructura misma de la educación regular. Ello conduce a pensar en la necesidad de que existan lugares creados desde esta perspectiva, bien sean aulas que acojan estas necesidades, alternadas con aulas regulares; bien sean instituciones interesadas en pensar cada caso, uno por uno, con el fin de acompañar el proceso de aprendizaje y de socialización de cada niño, a partir de su dificultad y sus formas para sortearla. Estas instituciones deben acoger y concebir al niño como agente, como sujeto activo en la búsqueda de modos que favorezcan estar en el mundo, sin pagar el precio de la segregación radical. Y es conveniente tener en la mira una conexión con la educación regular; por ejemplo: contactos paulatinos y limitados pueden ser muy convenientes entre los niños.

Jean-Claude Maleval (Francia). Algunos déficits sensoriales (sordera, ceguera) necesitan evidentemente de instituciones especiales para el aprendizaje de la lengua de signos, o del sistema Braille. En lo que concierne a los autistas, que rehúyen el contacto social, pero que aprenden de buena gana apoyándose en objetos diversos (libros, televisión, computador...), es necesario un profesor especializado (salvo para aquellos cuyas adquisiciones son ya suficientes y cuyo comportamiento es bastante calmado como para integrar el sistema educativo convencional).

Elida Ganoza (Perú). La única razón que justifica mantener aulas o instituciones especiales es porque así lo requieren los niños, niñas y adolescentes; es decir, teniendo en cuenta la especificidad de cada uno, ya sea por la sintomatología que presenta o por el funcionamiento psíquico, intelectual o sensorial que posee. Se opta por una vertiente que puede llamarse 'segregativa', no 'inclusiva', pero que es un abordaje que prioriza la problemática o condición del niño, niña o adolescente discapacitado.

Bruno de Halleux (Bélgica). Respecto de las razones que justificarían aulas o instituciones especiales, yo diría que, esencialmente, conciernen a todo aquello que impediría el aprendizaje y el seguimiento escolar del grupo, debido a las dificultades o las perturbaciones ocasionadas por la presencia del sujeto en condiciones de discapacidad. Así, en el centro para niños autistas que dirijo en Bélgica, hemos inscrito algunos niños en clases inclusivas, y la integración del niño ha sido posible gracias a la presencia regular (a menudo 2 veces por semana, durante la mañana) de un interviniente de nuestro centro especializado en la clase inclusiva. Para lo cual es necesaria la autorización previa del profesor y/o de la dirección del colegio.

RESPUESTA A PREGUNTA 3

En relación con los conceptos de "ajustes razonables" y "diseño universal" de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, ¿los colegios del sistema de educación nacional deben garantizar el acceso a clases a niños, niñas y adolescentes cualquiera que sea su tipo de condición de discapacidad?

Piedad Ortega de Spurrier (Ecuador). En la pregunta N°2, sostengo que no es posible garantizar la inclusión real de todos los niños con discapacidad en el sistema común de enseñanza. Acercarnos a esta perspectiva requiere de un cambio amplio de las condiciones actuales

de la educación, un rediseño del sistema educativo y sus objetivos, para poder alojar las singularidades de cada uno de los educandos.

Daniela Fernández (Argentina). Hay que distinguir el derecho universal a la educación, del principio de integración escolar, que no puede aplicarse de la misma manera para todos. El sistema de educación nacional debe contar con una diversidad de profesionales, recursos y establecimientos para aplicar el principio de integración escolar de la manera más favorable, de acuerdo con las particularidades que cada caso plantea.

Vilma Coccoz (España). Así es: los colegios del sistema de educación nacional deben garantizar el acceso a clases a niños, niñas y adolescentes con dificultades en el sistema regular.

Lizbeth Ahumada (Colombia). Sí, siempre y cuando se entienda que la inclusión no debe anular la diferencia, diluyéndola en los estándares educativos; más bien, implica que la diferencia sea acogida y valorada como tal para entenderla como la causa de un deseo por apoyar a alguien en su forma particular de acceder al aprendizaje. Es necesario pensar el tipo de inclusión al sistema, los modos y los tiempos particulares que eso demande en función de ir creando las condiciones para que las posibilidades del niño puedan desplegarse. Es necesario un equipo que pueda valorar tales posibilidades y establecer contenidos de formación que tengan en cuenta la dimensión subjetiva, así como contenidos necesarios para estar en el mundo con otros.

Jean-Claude Maleval (Francia). Para los niños que no presentan relaciones sociales adaptadas, haría falta, en general, algo más que un "ajuste razonable". Por añadidura, integrarlos por medio de un forzamiento legislativo perjudicaría el trabajo de los otros niños y de los profesores.

Elida Ganoza (Perú). Si bien puede estar contemplado en los derechos la garantía del acceso al sistema educativo para las personas con discapacidad, no necesariamente es para todas. De un lado, se debe tener en cuenta la especificidad de la condición de discapacidad, puesto

que puede resultar contraproducente incluir o integrar un niño, niña, adolescente al sistema educativo sin contemplar su manera particular de estar en el mundo, su funcionamiento singular; y, de otro lado, se debe lograr el consentimiento subjetivo para incluirse. La inclusión no es a cualquier precio.

Bruno de Halleux (Bélgica). ¡Sí! Teniendo en cuenta la respuesta N° 2.

RESPUESTA A PREGUNTA 4

¿Qué ajustes razonables deben implementarse para hacer posible la inclusión real de los niños, niñas y adolescentes en condiciones de discapacidad en el sistema educativo regular o convencional?

Piedad Ortega de Spurrier (Ecuador). Establecer ajustes razonables implica: a.- hacer adecuaciones físicas; b.- limitar el número de estudiantes en cada aula; c.- ampliar la capacidad del maestro para observar las necesidades de los alumnos de su aula de clase; d.- darle al maestro tiempo suficiente para hacer las adaptaciones curriculares pertinentes; y e.- darle al maestro libertad de hacer uso de un currículo más flexible, en razón de las dificultades que se encuentran en sus alumnos en cada ocasión, al mismo tiempo que pueda justificar los ajustes realizados en razón de las singularidades de sus alumnos.

Daniela Fernández (Argentina). Frente a cada alumno, los profesionales de los establecimientos deben implementar los recursos disponibles e inventar nuevos recursos a la medida de cada caso en particular. Para ello, es fundamental el trabajo interdisciplinario con profesionales del establecimiento y profesionales fuera del establecimiento (profesionales de la educación y de la salud, psicoanalistas).

Vilma Coccoz (España). Los "ajustes razonables" que favorezcan la inclusión real deben formularse en cada caso particular, atendiendo

al punto de fragilidad del afectado, sea de tipo físico, mental o social; a veces dos de esos aspectos, a veces los tres, están implicados. La experiencia nos dice que los equipos profesionales bien orientados son capaces de diseñar las soluciones más eficaces en beneficio del niño, de su familia y del entorno escolar.

Elida Ganoza (Perú). No existen recetas, ni manuales, ni pedagogía perfecta, por lo que no podemos recomendar ajustes que, aunque parezcan razonables, son tan ideales que luego no se puedan implementar en un sistema educativo regular que, queriendo el bienestar del niño, no contempla el caso por caso. El ajuste necesario sería el que convenga a la especificidad para cada caso.

Lizbeth Ahumada (Colombia). Uno de los ajustes centrales tiene que ver con el llamado currículo o programa de estudios (siempre establecido y regulado a partir de la norma y el estándar general del sistema). Tratar de circunscribir tal programa de estudios a partir de un campo particular de interés que favorezca en el niño la relación con saberes más amplios y diversos, es crucial. Es decir, que el programa de estudio debe partir de aquello que al niño le interesa, lo tranquiliza y le permite un mínimo intercambio con el otro. A partir de la observación de un equipo docente y terapéutico, es posible determinar el campo de interés del niño como también los elementos u objetos que cumplen una función decisiva para él, en el cumplimiento de factores que inciden en el logro de acceder a las relaciones y al intercambio. En ocasiones es posible que el niño requiera un acompañante escolar que haga las veces de un facilitador, un enlace, entre los objetos particulares y los objetos del mundo. Este sería un nivel de primer orden que entiende el currículo como algo que responde a lo singular de cada uno, y no viceversa. La inclusión no puede ser a cualquier precio y lo que debe ser valorado primeramente es que ella implica tocar a todos los estamentos comprometidos. Es deseable, también, que el número de niños en el aula no sea excesivo para poder atender la unicidad en un proceso que, de por sí, es pensado para una gran mayoría. De esta manera, todos los

recursos que una institución tiene (tecnológicos, deportivos, etc.) se aprovechan más bajo la perspectiva de la excepción y no del estándar.

Jean-Claude Maleval (Francia). Los ajustes razonables podrían ser, por ejemplo, los siguientes:

- Tiempos suplementarios para los exámenes, en especial para aquellos que presentan déficits sensoriales.
- Introducción de un profesor de apoyo para ciertos discapacitados cuyas dificultades se sitúan al límite tolerable de la inclusión.
- Enseñanzas impartidas en lengua de signos o en sistema Braille. O bien disponiendo de traductores para los profesores convencionales en dichas lenguas.
- Facilitación de la locomoción en los establecimientos escolares para aquellos que presentan dificultades de desplazamiento.
- Ajustes en los horarios de los cursos.
- Presencia de psicólogos en los establecimientos escolares para ayudar, ya sea a los niños, ya sea a los profesores, en caso de dificultades.

Bruno de Halleux (Bélgica). Un equipo multidisciplinario especializado, que se ocuparía de la rehabilitación del sujeto en condiciones de discapacidad.

RESPUESTA A PREGUNTA 5

¿Qué tipo de capacitación requieren los profesores del sistema educativo convencional para lograr una educación inclusiva?

Piedad Ortega de Spurrier (Ecuador). Los profesores regulares, en su mayoría, están preparados en técnicas de enseñanza para cumplir con un currículo que valora la eficiencia y la eficacia. Para lograr una educación inclusiva, es necesario que cuenten con espacios de forma-

ción donde sea posible revertir esa experiencia con una orientación que le permita, a cada uno, observar a los niños y ofrecer distintos modos de abordar los objetos del conocimiento, desde las iniciativas de los alumnos. Así, las modalidades del currículo tendrían forma más orgánica; y, al ser la expresión de los intereses de los niños y adolescentes, les permiten a los maestros reconocer en cada uno sus distintas potencialidades, al tiempo que ellos mismos aprenden a hacer de mejor manera con sus habilidades y destrezas. Se trata de que los maestros y los alumnos puedan darse un tiempo de ver, comprender y concluir un acto educativo atravesado por el deseo de aprender de ambos.

Daniela Fernández (Argentina). Su formación docente. Participar regularmente en espacios de reflexión y discusión, con profesionales del establecimiento (reunión de equipo), y con profesionales que no sean del establecimiento (supervisión), para poder elaborar las preguntas e inventar las respuestas que cada caso plantea. Disponer del recurso del trabajo interdisciplinario para ampliar y enriquecer su capacidad de invención.

Vilma Coccoz (España). Con Freud, pensamos que la mayor capacitación proviene del análisis personal, en el recorrido del cual la persona experimenta una transformación tal que puede detectar más precisamente el nivel de dificultad y pergeñar las posibles salidas, salvaguardando la subjetividad del alumno. Habida cuenta de que no es posible exigir la realización de ese proceso, es suficiente que las personas, cualquiera sea su titulación (pedagogo, logopeda, psicólogo, educador), sean dúctiles, abandonen sus prejuicios y se dejen orientar de acuerdo con las modernas estrategias institucionales que se han construido a partir de las enseñanzas del psicoanálisis. El estudio de cuarenta años de práctica institucional lacaniana, ilustrada constantemente con casos, parece imprescindible.

Lizbeth Ahumada (Colombia). Es importante que los profesores puedan sostener un trabajo de intercambio permanente entre ellos y

con otros agentes concernidos en la educación del niño; que elaboren su experiencia, que razonen su hacer; y que puedan formular las preguntas que se les presentan como dificultades propias en el deseo de enseñar a niños y jóvenes que manifiestamente tienen una perturbación más o menos profunda, que les hace obstáculo para estar con otros. Esto muchas veces no se puede hacer, porque la lógica que rige a la educación reposa en el cumplimiento de deberes. Hay que introducir el tiempo necesario que contraría los tiempos regulares y exigentes que no dan lugar a pensar y obrar. También hay que reconocer la importancia de que cada enseñante se pueda hacer la pregunta por su deseo de hacer de la enseñanza —y más con niños que tienen dificultades— su propia causa; porque debemos aceptar que es esto lo inspirador y es lo que puede acercar a otro a su propio deseo de aprender.

Jean-Claude Maleval (Francia). Siendo los hándicaps muy heterogéneos, se trataría de una capacitación demasiado recargada, cuya pertinencia estaría muy limitada. Una capacitación orientada a hándicaps específicos sería más pertinente.

Elida Ganoza (Perú). Sensibilizar a los profesores del sistema convencional sobre el tema y la problemática de la discapacidad. Para cada condición de discapacidad, se debe contemplar la especificidad de dicha discapacidad, porque no es lo mismo el abordaje de una problemática física o sensorial, que una problemática psíquica como una psicosis o un autismo. El psicoanálisis de orientación lacaniana, por ejemplo, no percibe el autismo como un déficit, sino como un modo de funcionamiento. Por lo cual, la sensibilización de los profesores en el tema dependerá mucho de la calidad de la transmisión del profesional que la imparta. No podemos masificar la inclusión en el sistema educativo borrando las diferencias. Siguiendo la línea de acción según la cual debemos respetar la singularidad de cada niño, niña o adolescente, se tendrían que convocar diversos enfoques clínicos o disciplinas para abordar la discapacidad física, mental, intelectual o sensorial en Colombia, pues no es el mismo abordaje el de un psicoanalista que el

de un psicólogo conductual, por ejemplo, frente al autismo, o el de un psicoanalista y un psiquiatra ante una psicosis.

En cuanto a los profesores, después de la sensibilización sobre el tema, habría que tener en cuenta sus recursos personales para viabilizar la inclusión de los niños, niñas y adolescentes que les sean asignados y el deseo de trabajar en sus aulas con ellos. Sabemos de experiencias de profesores que se han sentido abrumados, agotados y frustrados con dicha tarea, que debe tener en cuenta los requerimientos del niño o adolescente en inclusión. Por esto, no todos los docentes están en condiciones de asumir esta función. Y también dependerá de los niños asignados y la especificidad de la discapacidad. Es ahí donde se le puede presentar la dificultad al profesor que se enfrenta a la situación de cumplir con el programa regular del aula y se ve abrumado por tener que manejar la situación de inclusión, de la mejor manera posible.

Bruno de Halleux (Bélgica). Yo diría que una instrucción ciudadana y una capacitación que tengan como horizonte la tolerancia, tomando en cuenta la singularidad de cada sujeto y el deseo de trabajar en una clase inclusiva.

RESPUESTA A PREGUNTA 6

¿Cuáles serían las medidas más eficientes para encaminar el sistema educativo convencional hacia la inclusión, desde la intención de la comunidad académica en general?

Piedad Ortega de Spurrier (Ecuador). Las escuelas regulares no siempre utilizan a cabalidad los recursos físicos y humanos; hay espacios que pueden ser re-utilizados tomando en cuenta los intereses de los alumnos. Por ejemplo: la creación de granjas verticales en paredes perimetrales cuyos productos pueden ser insumos para una alimentación más sana, materias del currículo que comparten con otros niños y adolescentes de distintas edades, maestros que pueden enseñar a alum-

nos desde sus propias aficiones. La pregunta que comanda es: ¿para qué le sirven todos los recursos escolares a los niños y adolescentes? Una comunidad escolar que se implique en trabajar *con* los alumnos y no tanto *para* los alumnos. Es un uso diferente y diferenciado de los mismos recursos.

Daniela Fernández (Argentina). Realizar un trabajo interdisciplinario para reinventar el sistema educativo convencional y el trabajo de los profesionales, a partir de las particularidades que cada caso plantea.

Vilma Coccoz (España). Es preciso que la comunidad académica se disponga a realizar una valoración crítica de los discursos sobre la pedagogía que se sostienen en la actualidad, dejando en suspenso la práctica de protocolos y test, en beneficio de una elaboración argumentada y contrastada. La educación trabaja con lo más vivo de una comunidad de seres humanos; si se respeta su importancia crucial y se conocen sus auténticos resortes, este pilar esencial de una sociedad estará protegido y la verdadera inclusión será factible.

Lizbeth Ahumada (Colombia). Encontrar en la diferencia una fuente inagotable de valores como el respeto, la paciencia, la prudencia, es fundamental. Aceptar los diferentes modos del otro, de ser y de estar, sin anular su singular diferencia es el eje de una inspiración, de un "estilo de vida inclusivo". En efecto, la comunidad académica y sus diferentes estamentos constitutivos: padres, maestros, estudiantes, directivos; deben realmente pensarse continuamente, pensar el proyecto pedagógico al que se adhieren, si el mismo se fundamenta en principios que excluyen de un modo real y práctico la segregación; si el discurso que anima su acción contempla una ética del decir, que no da cabida al catálogo de nombres que entierran posibilidades y logros de quienes los soportan.

Jean-Claude Maleval (Francia). Misma respuesta que para los ajustes razonables.

Elida Ganoza (Perú). Si tenemos en cuenta que la concepción inclusiva de la educación se sustenta en el supuesto de que todos los niños de una comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, y si ésta se trata de aplicar al sistema educativo convencional, se tendría que considerar un cambio radical en lo concerniente a las políticas educativas y al enfoque pedagógico, evaluando las prácticas que se utilizan actualmente. El sistema educativo convencional tendría que modificar sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica acorde con las necesidades de los alumnos y de su realidad, para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños, niñas, adolescentes, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.

Desde el psicoanálisis pensamos que esta es una tarea muy difícil de llevar a la práctica efectivamente; al propiciar una educación común basada en la inclusión de lo heterogéneo, lo que resulte es la homogenización de la población incluida por la exigencia de la labor emprendida. La existencia de esta propuesta no asegura el éxito de tal empresa. Se ha constatado que la transferencia de estudiantes, desde instancias de educación especial hacia las instituciones de educación regular, no logra eliminar los problemas de segregación presentes dentro del sistema educativo regular; los mismos estudiantes incluidos en el sistema educativo regular suelen mantenerse aislados de los demás compañeros de aula. La inclusión puede ser una opción en ciertos casos viable, pero también puede conllevar a la segregación de la persona que se quiere incluir en el sistema educativo convencional al ser rechazado o maltratado por sus mismos compañeros de clase que no aceptan su diferencia.

La escuela debe ser para estos niños y adolescentes no sólo un espacio de aprendizaje y adquisición de conocimientos, sino también un espacio para establecer lazos sociales entre pares y compartir experiencias cotidianas, recreativas, deportivas, culturales que les brinden satisfacción personal. Es decir, que la inclusión abarque no sólo lo académico, sino también todos los aspectos de la vida escolar; para ello es necesario tener en cuenta a uno por uno de los alumnos en la diversi-

dad de sus necesidades. Esto supone una manera distinta de entender la educación.

Propiciar otros espacios fuera del sistema educativo, quizás a partir de convenios con otras instituciones que ofrezcan alternativas viables de abordaje coordinados o ligados al sistema educativo, que permitan el acceso a los niños, niñas y adolescentes a otros ámbitos, a enfoques alternativos que potencien sus recursos y donde su singularidad se despliegue sin presiones de rendimiento académico y se respeten sus tiempos de aprendizaje o de apertura a su entorno. Si intentamos incluir al sistema educativo niños o adolescentes con discapacidades que requieran una atención personalizada, se puede vulnerar su subjetividad y, así, forzar una inclusión que es vivida con angustia y malestar. Por eso, la inclusión en el sistema educativo convencional no debe convertirse en un imperativo y en todos los casos, pues lleva a imponer la normalización a los sujetos que se quiere incluir, borrando sus diferencias y causando un sufrimiento innecesario que luego habrá que lamentar.

Bruno de Halleux (Bélgica). Cursos y capacitaciones que aborden y desplieguen la complejidad de las diferentes formas de discapacidad física, mental, intelectual o sensorial. Por otra parte, es necesario el apoyo de psicólogos/psicoanalistas que se encargarían de supervisar a los profesores en la tarea de inclusión de los niños y adolescentes. Dicha supervisión es fundamental para el éxito de la inclusión de niños y adolescentes en condiciones de discapacidad. En Bruselas, algunos de nosotros (psicoanalistas) supervisamos a profesores en grupos de discusión, en los cuales los profesores dan testimonio de las dificultades o impasses surgidos en su trabajo con sujetos discapacitados. Nosotros intervenimos, no como "expertos" que ostentan el "saber" acerca de la correcta manera de incluir a los niños discapacitados, sino como "facilitadores" de la palabra, en donde los profesores son tomados en cuenta con sus invenciones y sus estrategias, puestas en práctica cuando se ven confrontados a la cuestión de la inclusión.

RESPUESTA A PREGUNTA 7

¿Cuáles son los impactos que se generan en el desarrollo armónico e integral de los niños, niñas y adolescentes en condiciones de discapacidad al contar con un sistema educativo especial o con un sistema educativo integrador?

Piedad Ortega de Spurrier (Ecuador). Un sistema educativo integrado, si es flexible para acoger la singularidad que diferencia a los niños o adolescentes con dificultades y, por ende, entiende que puede haber momentos en que éstos estén sólo con la presencia discreta de un maestro para poder continuar dentro del sistema común, beneficia a estos niños, en la medida en que pueden participar sin ser rechazados por sus diferencias. También hay que tomar en cuenta que existen alumnos que podrían requerir espacios muy amplios de tiempo, un poco alejados de la gran comunidad educativa, y que pueden hacerlo de forma gradual o a veces de manera muy parcial. A éstos les conviene una escuela especial para que los habilite, de acuerdo con sus posibilidades limitadas, por cierto, de un entorno social más amplio. Estar en una escuela especial no “excluye” al niño de la sociedad, es ésta la que se amplía para acoger esas diferencias que son muy difíciles de conciliar con el conglomerado escolar.

Daniela Fernández (Argentina). Más allá de las discapacidades que cada uno presente, el desarrollo de un niño o un adolescente nunca, en ningún caso, es armónico e integral. Un sistema educativo, ordinario, especial o integrador, debe consentir a esa falta de armonía e integración, para poder aceptar ese resto irreductible y singular que presenta cada niño o adolescente y que lo vuelve único y diferente de los otros. Un sistema educativo, ordinario, especial o integrador, que oriente su trabajo con cada niño o adolescente, teniendo en cuenta ese resto singular e irreductible, aumenta considerablemente su creatividad y capacidad de invención, al mismo tiempo que su tolerancia frente a lo diferente, y disminuye las sensaciones de impotencia y de

frustración, que los ideales de armonía e integración absolutos producen necesariamente. Tanto el sistema educativo especial, como el integrador, pueden generar impactos negativos e impactos positivos en un niño o en un adolescente.

Vilma Coccoz (España). El beneficio de un sistema integrador que toma en cuenta al sujeto en tanto persona, y no solamente como portador de un déficit, es evidente; opera muy positivamente en la formación de niños y jóvenes con dificultades al permitirles desarrollar sus puntos fuertes y encontrar así un equilibrio vital necesario para seguir aprendiendo y para gustar de la vida en común.

Lizbeth Ahumada (Colombia). La escuela, como estructura que escenifica la inserción en el mundo social, constituye un pasaje primordial para todo sujeto. En este encuentro se empiezan a desplegar los recursos y herramientas que cada uno trae; a partir de ahí, la sobre-determinación de los mismos se va complejizando y constituye cierta posición subjetiva, cierto modo de ser y de estar con los demás. Para niños que no cuentan con herramientas fundamentales para vivir este proceso, es un trabajo doblemente arduo, intenso, incesante. De un lado, consentir a que se suceda este encuentro con la escuela y, de otro, crear los recursos para poder habitarlo. Es el caso de los niños autistas. Es decir, contar con la posibilidad del encuentro con un espacio vital y decisivo, puede funcionar como una bisagra para un mejor porvenir. Sin embargo, es importante sopesar, como lo mencioné anteriormente, que no puede ser de cualquier manera que conlleve a la angustia desmedida, al desprecio, o al abandono radical. De ahí la necesidad de pensar las diversas modalidades de intervención inclusiva.

Jean-Claude Maleval (Francia). La inclusión escolar de los niños en condiciones de discapacidad es un factor mayor de socialización, para aquellos que pueden seguir las enseñanzas convencionales. Para aquellos que son objeto de maltrato por parte de los otros alumnos, dicha inclusión, si es mantenida a pesar de ello, puede convertirse en

un factor de empeoramiento del hándicap, e incluso suscitar actos de violencia contra sí mismo.

Elida Ganoza (Perú). Un sistema educativo especial, al tener en cuenta la especificidad de la condición de discapacidad de un niño, niña, adolescente, está más cercano para considerar su manera particular de estar en el mundo, su funcionamiento singular y así poder lograr su consentimiento subjetivo que favorecerá el despliegue de la subjetividad del niño, niña o adolescente implicado y le posibilitará sentirse aceptado en su diferencia, sin ser forzado a una reeducación.

Bruno de Halleux (Bélgica). El sistema educativo especial otorga, comúnmente, más medios a los intervinientes para el tratamiento de la discapacidad. Un equipo compuesto por logopedas, psicomotricistas, ergoterapeutas, psicoterapeutas y médicos, puede ayudar eficazmente a un sujeto en condiciones de discapacidad. Una clase con un número reducido de alumnos otorga más posibilidades al profesor para ocuparse de manera individual de un sujeto discapacitado.

RESPUESTA A PREGUNTA 8

Desde su experticia y/o experiencia, informe a la Corte si conoce casos exitosos de un sistema educativo sin aulas especializadas para los niños, niñas y adolescentes en condiciones de discapacidad y en el que se garantice un sistema de educación convencional con la implementación de ajustes razonables según el tipo de discapacidad.

Piedad Ortega de Spurrier (Ecuador). No. Conozco intentos de utilizar ese modelo y, con mucha pena, pude ver cómo esos niños y adolescentes se convertían en marginados del sistema escolar común. Fue una experiencia que reivindicó en mí la necesidad de concebir la escolaridad como un sistema pensado desde las posibilidades de diversidad de cada niño y adolescente que no "calza" en el sistema.

Daniela Fernández (Argentina). Sí. En mi experiencia como psicoanalista, trabajando en IME (Instituto Médico-educativo) y en ITEP (Instituto terapéutico educativo psiquiátrico), conocí casos de niños y adolescentes que habían sido excluidos totalmente del sistema educativo ordinario y que fueron admitidos en el sistema educativo especial que ofrecen estas instituciones; luego de un tiempo necesario y variable, según cada caso, lograron reincorporarse gradualmente en el sistema educativo ordinario, con el acompañamiento de una maestra integradora, siguiendo el ritmo particular que cada caso necesitó. Así, abandonaron progresivamente el sistema educativo especial, completamente o no, según el caso. También conocí casos que, al momento de ser admitidos en el sistema educativo especial, redujeron su participación en el sistema educativo ordinario, sin abandonarlo por completo; en esos casos, se mantuvo un sistema mixto que, progresivamente, se fue ajustando según los resultados que iban verificándose.

Vilma Cocoz (España). Efectivamente, son cada vez más numerosos los casos exitosos de inclusión en un sistema educativo sin aulas especializadas; pero, en todos ellos, ha sido el fruto de una tarea constante de coordinación entre los adultos implicados (familia, escuela, terapeutas, asistentes o educadores sociales): ha sido el trabajo entre todos, con una orientación precisa, y una conversación y puesta a punto de los detalles cotidianos y de los hallazgos del niño, niña o adolescente lo que ha propiciado la verdadera inclusión.

Lizbeth Ahumada (Colombia). Actualmente es un tema que afecta a la mayoría de los colegios públicos y privados. Bien sea porque: 1.- Conocen la ley de inclusión y derecho a la educación y deben atender sus requerimientos; 2.- Constatan cada vez más la presencia de niños con dificultades o perturbaciones manifiestas en sus aulas; 3.- Hay malestar en los maestros (que ven en la inclusión una mayor carga laboral) que generalmente se intenta resolver administrativamente; 4.- Hay un real deseo de algunos en asumir el proyecto como propio. Sea cual fuere el motivo, es un tema de actualidad educativa en muchos

países del mundo. La mayoría de las experiencias que conozco en Bogotá, incurren justamente en hacer de la inclusión un adormecimiento de la diferencia: se intenta, por todos los medios, que el niño se asemeje, cada vez más, a los demás y esto no conlleva a los mejores resultados, puesto que se crean expectativas totalmente ajenas al niño y a su familia. De otra parte, hay colegios que establecen aulas paralelas, sin valorar la posibilidad de conexión o vinculación con aulas regulares y que, sin darse cuenta, crean una suerte de segregación interna. Ahora bien, actualmente acompaño una experiencia específica, dentro de un Colegio (La Inmaculada) que ha creado un dispositivo de trabajo colectivo con maestros que tienen en sus aulas niños con condiciones especiales. A partir de esta elaboración conjunta, se pretende instaurar diversas modalidades de atención inclusiva a partir de las dificultades que presenta cada uno de los niños. En todo caso, se trata de pensar los modos concretos de alojar a cada niño en su singularidad y crear las condiciones para desarrollar un programa de estudios conveniente al niño o al joven, que lo acerquen de mejor manera a habitar plenamente el mundo, con los demás. Ahora, es necesario empezar a pensar de manera más sistemática el trayecto a otros niveles; por ejemplo, cuando un niño ha transitado su escolaridad y la termina, se abre la pregunta amplia sobre la preparación e interés de las universidades para acoger a estos jóvenes que, muchas veces, tienen la decisión firme de continuar una formación a partir de su interés y saber desplegado durante la escuela. Es algo a lo que tenemos que dedicarnos también y no da espera.

Jean-Claude Maleval (Francia). Las universidades francesas se han adaptado para acoger algunos discapacitados. Han operado ajustes con respecto a los exámenes (tiempos suplementarios, asistentes, dispositivos de comunicación adaptados, material pedagógico adaptado, etc.), ayuda para la locomoción, ayuda para la toma de apuntes, etc. Sin embargo, todo lo anterior no resulta eficaz sino con los estudiantes que poseen un buen nivel de estudios y cuyos comportamientos sociales no son perturbadores.

Elida Ganoza (Perú). No conozco directamente ningún caso exitoso de un sistema educativo sin aulas especializadas; sólo tengo conocimiento del modelo italiano: su sistema educativo es inclusivo, pero tiene sus detractores desde el movimiento de personas con discapacidad, que plantean que existe un riesgo muy grande de que los esquemas de educación inclusiva busquen más la normalización que la educación y que la educación inclusiva implica un retroceso en materia de derechos ganados en cuanto a instituciones especializadas para personas con discapacidad.

Los maestros también plantean que esta política educativa puede tener efectos negativos, porque se tiende a descuidar a los estudiantes regulares por tener que atender a las necesidades educativas de los alumnos en inclusión, las cuales implican una carga excesiva de trabajo para ellos o para los acompañantes.

Se debe tener en cuenta la disposición y experiencia de los docentes para trabajar en el sistema inclusivo. Estos desafíos exigen redes de apoyo que establezcan un intercambio dinámico entre profesionales docentes y no docentes, donde cada disciplina enriquezca a la otra.

Más que un abandono, debe asegurarse la reorientación de los servicios especiales y buscar vías alternativas e innovadoras para mejorar el abordaje de estos casos, a partir de la experiencia y formación de los profesionales en ese campo y del trabajo interdisciplinario.

Bruno de Halleux (Bélgica). En Bélgica, los niños con trastornos del comportamiento —autistas o psicóticos— frecuentan de manera inclusiva el sistema de educación convencional: 2 o 3 media-jornadas van a las clases de un profesor suplementario, especializado, que acompaña y apoya al niño o adolescente con discapacidad. Esta ayuda, que se prolonga durante todo el año escolar, da excelentes resultados a fin de año.

RESPUESTA A PREGUNTA 9

Desde su experticia y/o experiencia, considera usted que el derecho de los padres a escoger el modelo de educación de sus hijos incluye tener la opción de elegir entre un sistema educativo especial o integrador y un sistema convencional para sus hijos en condiciones de discapacidad.

Piedad Ortega de Spurrier (Ecuador). Los padres deben tener el derecho a elegir entre un sistema educativo especial o integrador y un sistema convencional, luego de estar claramente advertidos, de forma muy clara y precisa, sobre las bondades de ambos sistemas. En caso de fracasar con el trabajo elegido, los padres deben ser informados de las dificultades para que tengan la opción de volver a elegir.

Daniela Fernández (Argentina). Desde mi experiencia de quince años como psicoanalista en instituciones terapéuticas educativas que tienen como objetivo favorecer la integración escolar en el sistema educativo ordinario, considero que quienes están mejor capacitados para aplicar el principio de integración escolar, de la mejor manera para caso en particular, son los profesionales de la educación, de la salud y los psicoanalistas, trabajando de manera interdisciplinaria. Además, dicho trabajo interdisciplinario permite orientar a los padres de una manera precisa y clara, explicándoles las razones particulares por las cuales se aconseja una determinada opción para el niño o adolescente en cuestión.

Vilma Coccoz (España). Por supuesto, considero que es preciso proteger el derecho de los padres a elegir un sistema u otro, pero lo esencial es brindarles la información suficiente para que puedan arribar a una decisión responsable. Es la clave para evitarles el desconcierto y la desorientación, viniendo a agravar la delicada situación derivada de tener un hijo o hija afectados por algún tipo de dolencia que pone en riesgo su escolarización y socialización.

Lizbeth Ahumada (Colombia). Sí, los padres tienen este derecho y, así mismo, el deber de informarse y participar de manera activa en el proyecto de formación que se quiere y se pide para el niño o el joven. Es muy importante darle lugar al saber de los padres sobre su hijo y hacer de este saber un punto de partida fundamental y constante sobre el cual se diseñará el modo de intervención particular.

Jean-Claude Maleval (Francia). Sin duda es más bien deseable, después de haber recibido consejos esclarecedores, que los padres puedan elegir entre un sistema educativo especial y un sistema convencional. La opinión del niño debería también ser tomada en cuenta. Si la elección de los padres no resulta pertinente, después de su puesta en práctica, la opinión de los profesores debe prevalecer.

Elida Ganoza (Perú). Sí considero que los padres, que conocen mejor a sus hijos que cualquier profesional que los pueda tener su cargo, pueden elegir entre cualquiera de los dos sistemas educativos mencionados. Sin embargo, se puede trabajar con ellos para que puedan conocer con mayor profundidad lo que estos sistemas pueden aportar-le a su hijo y alojar la preocupación por sus hijos.

Bruno de Halleux (Bélgica). ¡Sí! Lo cual no impide que haya, alrededor de los padres, consejeros experimentados que estén atentos a la problemática del niño o del adolescente.