

documento

Por Francesco Tonucci

**LA DIVERSIDAD
COMO VALOR
EN
UNA ESCUELA
QUE CAMBIA**

Con el seudónimo de Frato, Francesco Tonucci ha ido publicando dibujos, viñetas, cómics, en los periódicos y revistas más importantes de Italia, —L'Espresso, Paese Sera, Corriere della Sera, Biblioteca di Lavoro, Cooperazione educativa, etc.—, y, entre nosotros, en Reforma de la Escuela, Cuadernos de Pedagogía y Perspectiva Escolar. Desde hace unos años colabora con el Ayuntamiento de Roma en lo relativo a cómo abordar las actividades para escolares y extraescolares.

Desde hace un tiempo prefiero iniciar una exposición pedagógica refiriéndome siempre a dos modelos escolares contrapuestos. Son modelos teóricos. En la práctica, la escuela actúa a través de numerosas fuerzas que no se corresponden exactamente a uno u otro de los modelos elegidos. Sin embargo, toda experiencia práctica contiene probablemente las características dominantes de estos modelos que voy a presentar.

La referencia a estos modelos es muy importante cuando se habla del problema de la diversidad, distinto, sin duda, del de la deficiencia. Este último queda incluido en el anterior. El problema de la deficiencia no se identifica con el de la diversidad, sino que forma parte de él.

El primero de estos modelos educativos es el modelo transmisor. Este se funda en tres presupuestos básicos. El primero es que el niño no sabe y va a la escuela para aprender. El segundo es que el maestro sabe y va a la escuela para enseñar a los que no saben. El tercero es la definición de inteligencia, definición muy antigua, pero que está en vigor en la práctica escolar transmisora. Según el presupuesto de esta escuela, la inteligencia es un vacío que se llena por sobreposición de conocimientos.

Psicólogo, investigador, hombre polifacético, F. Tonucci se ha servido del cómic como medio de comunicación de sus investigaciones pedagógicas. Editorial Barcanova (Barcelona) ha publicado recientemente su libro *Con ojos de niño*, prologado por Mario Lodi y Fabricio Caivano. Se trata de una recopilación de sus viñetas más significativas y críticas sobre los aspectos psicopedagógicos del niño en edad escolar. Con anterioridad publicó *Viaje alrededor de «El Mundo»* (Barcelona. Laia, 1981) y *La Escuela como investigación* (Barcelona. «Reforma de la Escuela», 1979). Trabaja como psicólogo investigador en el Instituto de Psicología del Consejo Nacional de Investigación, de Roma.

Si concretásemos todas las aplicaciones que se pueden hacer de este presupuesto podríamos estar hablando durante horas. Precisamente de ahí se deriva, con coherencia, toda la organización de la escuela transmisora, desde los aspectos más cognoscitivos y curriculares a los más externos, más físicos, como es la organización y disposición de la clase. Es coherente, por ejemplo, en este modelo, que los pupitres estén sistemáticamente frente a la tarima o mesa del profesor. Se da así una relación privilegiada entre el profesor y cada uno de los niños y quede, en cambio, censurada la relación de los niños entre ellos. Los niños «no saben» y entonces no sería razonable que los que no saben se comuniquen entre ellos. Lo importante para este modelo es que quien sabe comunique con quien no sabe.

En cuanto a la diversidad, hemos de decir que para el modelo transmisor todos los niños son iguales, y son iguales porque no saben. Son iguales, porque son igual a cero, ya que comienzan a partir de nada, porque no saben. Hay que reconocer que todas estas características tan coherentes entre sí se están perdiendo en la actualidad porque, naturalmente, todas las luchas habidas en contra, el movimiento del 68, todo lo que ha ocurrido en el mundo durante estos años, ha condicionado la escuela. Cuando la elección de un modelo de escuela transmisora era coherente, —recordaréis, por ejemplo, que se separaban los varones de las niñas; en mi escuela, las niñas iban a otro edificio—, esto se hacía así para que hubiera una mayor afirmación de la igualdad en cada uno de los grupos. También había otro elemento: la bata de los



Francisco Tonucci.

niños, que creaba una apariencia de igualdad entre personas físicamente distintas.

Igualdad Cronológica

La escuela transmisora ha defendido siempre como principio fundamental la **igualdad de nivel cronológico**, los niños que van a una misma clase tienen la misma edad. No creo que este sea un principio pedagógico firme e insustituible, sino que precisamente está muy ligado a un modelo de escuela de este género. En la actualidad todavía no estamos preparados para dar una respuesta alternativa a este problema. En mi opinión, una propuesta de superación del nivel homogéneo de edad sería, hoy por hoy, un salto adelante excesivo. Cuando el niño no va bien tiene que repetir y, en este

caso, también es el criterio de la igualdad el que triunfa. El niño es considerado menos capaz que sus compañeros y más parecido a los niños pequeños. Se le coloca entonces en una clase donde pueda reconstruirse un criterio de igualdad.

Basándose en este mismo principio de igualdad, esta escuela transmisora no puede aceptar al niño que presenta características de diversidad demasiado evidentes, como

●
Para el modelo transmisor todos los niños son iguales, y son iguales «porque no saben».

ocurre en el caso de los niños deficientes. Entonces se crean aulas, escuelas o centros específicos, pero no para todos los niños deficientes. También aquí se procede con un principio de igualdad: ciegos con ciegos, sordos con sordos..., recreándose así, de nuevo, una situación de igualdad.

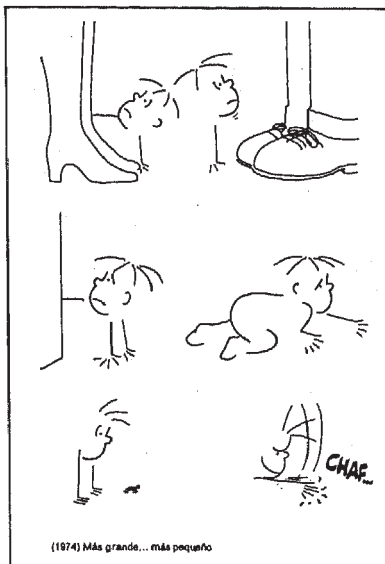
En esta escuela transmisora, se da a todos los niños la misma oportunidad de conocer, mediante una propuesta administrada directa y únicamente por el profesor, a través de una actitud estrictamente transmisora como es la lección, la lección como un contenido nuevo que el niño tiene que aprender. En esta escuela, por consiguiente, la diversidad no está prevista. La deficiencia está coherentemente rechazada, porque destruiría el modelo de referencia básico.

Naturalmente, este rechazo no es siempre posible. En Italia, por ejemplo, tenemos actualmente una legislación bastante avanzada que prevé la integración de todos los niños deficientes en la escuela normal. Esto crea muchos problemas porque **la ley por sí misma no puede cambiar la escuela, sino algunas condiciones externas**. Entonces vemos cómo una escuela que está todavía regulada por un modelo predominantemente transmisor, y esto en lo más hondo de su espíritu, **está obligada a mantener dentro de sí la diversidad**. ¿Qué ocurre entonces? Que se recrean nuevas formas de selección. La negación de la selección es lo que está

definido por la ley. Según la ley italiana, la Constitución italiana y la Constitución española, afirman que la escuela es un derecho de todos los ciudadanos. En el artículo 25 de la Constitución española está escrito que el derecho a la educación es para todos sin excepción alguna. También la ley italiana del 78 ha declarado que todos los niños, independientemente del déficit que presenten, tienen derecho a participar de la escuela normal. Pero el modelo, escolar al que nos referimos hace que integrar a un niño signifique aislarlo, esto es, aceptarlo a nivel humanitario, a veces con una actitud caritativa, a veces cortés, humana, seria, pero en las que siempre acaban creándose nuevas formas de marginación. Durante los últimos años esta escuela está realizando una estrategia para administrar la difícil presencia de la diversidad, pero no puede preverla, porque está basada en la igualdad.

La difícil presencia de la diversidad

Entonces, ocurren hechos como el siguiente. Están previstos enseñantes llamados de apoyo o sostenimiento que, según la ley, se conceden a las escuelas, cuando éstas asumen niños deficientes. Ahora bien, esta disposición se basaba sobre la hipótesis de que estos enseñantes habían de ser una ayuda para los otros enseñantes dentro de la clase. De hecho, muchas veces, estos enseñantes de apoyo cogen a todos los niños deficientes de todas las clases y forman un pequeño grupo que vuelve a ser homogéneo o igual, que no está integrado dentro de la clase, sino que



está con el enseñante especial. Se construye así una clase diferencial dentro de una escuela normal. Esta forma o modelo de delegar a los niños con problemas a otro está muy arraigada. Diría incluso que es comprensible, porque los enseñantes que tienen estos alumnos han aceptado una ley del Estado que los obliga, pero, aparte de la ayuda económica y de personal, no han tenido una ayuda cultural, de formación que les brinde una alternativa.

Existe una propuesta legislativa en Italia, que todavía no es operativa, de crear el distrito escolar. El distrito escolar es una unidad administrativa y organizativa que comprende cerca de 200.000 personas que

En la escuela transmisora la diversidad no está prevista.

viven en un mismo territorio. En ciudades tan grandes como Roma, por ejemplo, hay 20 distritos escolares. Además, existen distritos compuestos de pequeños centros o zonas urbanas y cada distrito abarca tres o cuatro centros o pueblos. La propuesta consiste en que cada distrito tenga una escuela particularmente especializada para acoger a los niños deficientes. Nosotros estamos oponiéndonos y combatiendo esta propuesta porque parece que de este modo, si se pone en práctica la propuesta, se volverá a un criterio de igualdad y a un criterio de selección. Con esto termino la breve descripción de una escuela que no puede aceptar la diversidad.

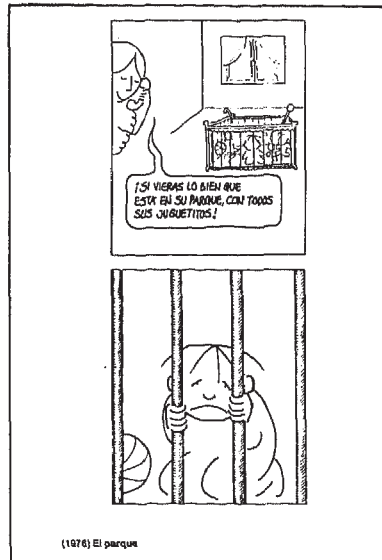
La escuela cambia

¿Qué es lo que ocurre cuando la escuela cambia? El modelo se invierte y los presupuestos también se invierten. El primer presupuesto que se ha de considerar es: «el niño sabe». Segundo: el maestro garantiza el que cada uno avance en su conocimiento con la contribución de todos los demás, el maestro es un garantizador de la labor escolar. Tercero: el conocimiento, la inteligencia no es un vacío sino un lleno que se modifica a través de la reestructuración. Naturalmente esta definición de inteligencia es coherente con el primer presupuesto de este modelo: si el niño sabe, la inteligencia no puede ser un vacío, si un niño no sabe la inteligencia no puede ser un lleno. Estos tres presupuestos merecen una explicación.

El primer presupuesto, el niño sabe, puede fácilmente

confundirse con la concepción rousseauiana que decía que el niño es bueno, que lo sabe todo, etc. No es ésta mi afirmación. Mi afirmación se ha de considerar en el siguiente sentido: **«yo no sé qué es lo que el niño sabe, yo sé que sabe»**. No es una afirmación de cantidad, ni tan siquiera una afirmación de cualidad. **Es una afirmación de método.** Partiendo del conocimiento del niño, **la escuela ha de partir de una concepción con la que pueda asumir la diversidad: todos los niños saben cosas distintas.**

Esta escuela se caracteriza pues por aceptar al niño tal como es, con su manera de ser, con lo que sabe, con lo que sabe hacer, con lo que vive. De este segundo modelo de escuela también podríamos estar hablando mucho tiempo, sobre todo si concretásemos la aplicación de estos nuevos presupuestos a una nueva organización escolar. Podríamos ver cómo estos nuevos presupuestos dan completamente la vuelta a los acuerdos del primer modelo escolar considerado. Un aspecto que es interesante señalar, aunque sea brevemente, es el concepto de **cercano**. Entre las dos escuelas citadas se encuentran los supuestos contrarios respecto a este concepto. La escuela transmisora se basa sobre la hipótesis cognitiva del concepto de lejano. Todas las propuestas educativas que provienen de la escuela transmisora sólo son y deben ser lejanas al niño. En esta escuela no se estudiará nunca, por ejemplo, la historia contemporánea. No se debatirán nunca los problemas de cada niño. **Se estudiará sobre un libro un texto que ha sido imprimido igual**



para toda la nación y que no puede ser cercano a nadie. Un texto de una cultura segura, firme, sobre la que no se discute, y, por tanto, una no cultura. Y esto ¿por qué? Porque de lo contrario tocaríamos lo cercano al niño, lo que el niño sabe, lo que por serle cercano conoce y entonces quedaría negado uno de los principios de esta escuela transmisora.

En el segundo caso la escuela parte siempre de lo cercano y esto constituye precisamente su actitud metodológica. Se parte de aquello que se sabe. Ocurre entonces como una especie de paradoja: se puede saber sola-

El grupo, como lugar de los diversos puntos de vista, es la organización de base.

mente aquello que se sabe, se puede conocer sólo aquello que se conoce. **El conocimiento, como decíamos antes, es una especie de lleno que se modifica, que cambia de estructuración.** Ya no es la actitud típica de una escuela transmisora de pasar de una ignorancia a un conocimiento a través de una actitud de sorpresa y admiración, propia del alumno frente a la lección del maestro, sino que es una actitud de profundización progresiva. Esta nueva escuela acepta al niño con todo aquello que el niño es y todo aquello que el niño tiene. **Esto es precisamente la aceptación escolar de la diversidad.**

El grupo, como organización de base

Si examinamos otro aspecto típico de este segundo modelo de escuela, el **trabajo de grupo**, encontramos la confirmación del significado y del valor de la diversidad. Digamos primero que la **organización física del aula** en una escuela transmisora es coherentemente parecida a la de esta conferencia. No digo que nuestra situación, en estos momentos, sea necesariamente transmisora, —puede serlo, en parte seguro, pero puede no serlo en otra parte del discurso—, pero **lo que cambia en una situación como la de hoy, no es la disposición del aula sino la motivación.** Creo que una comunicación, una ponencia, puede dejar de ser transmisora

El Decálogo escolar, de Tonucci

- 1. Aumenta el tiempo escolar enormemente y disminuye la especificidad de la escuela, su función cultural y, por tanto, su nivel. Los niños viven prácticamente en la escuela.**
- 2. La escuela debiera ser una institución con función típicamente cultural, de elaboración y reelaboración.**
- 3. La escuela sólo cambia cuando cambian los enseñantes. Hay que dedicar todos los esfuerzos económicos, políticos y sociales a la formación de los enseñantes.**
- 4. Los maestros tienen un enorme hándicap, ya que nunca han salido del circuito escolar... No conocen prácticamente nada de la vida real. Para enseñar a vivir hay que conocer la vida.**
- 5. Se cree que mediante «buenas leyes» se cambiará a los maestros y que un buen material escolar producirá una buena educación.**
- 6. Este es el auténtico desafío: transformar al enseñante en alguien capaz de interpretar de modo nuevo la cultura y de entender al niño como una totalidad.**
- 7. Una escuela abierta, en la que el maestro es el adulto que convive con los niños, pero para hacerles vivir una experiencia lo más plena posible. Para ello, solicita la colaboración de otros adultos que intervienen en momentos educativos definidos.**
- 8. El psicólogo debe hacer su trabajo, no el de los otros. Corre el peligro de creerse el depositario de la labor de cambiar la escuela. No es una especie de «súper-maestro».**
- 9. La escuela transmisora se autojustifica en unas estructuras de certeza y seguridad externas.**
- 10. La única vía por la que debe transcurrir una investigación es la metodológica. La seguridad está en el método, no en el programa, que es un punto de partida y no de llegada.**

si tiene una respuesta. **Lo que es transmisor y autoritario es la propuesta. Lo que cambia es la razón, el motivo por el que uno escucha.** En la escuela hay una situación de necesidad, una situación de dependencia que yo espero que no se dé esta mañana entre nosotros. Espero que nadie se haya sentido obligado a venir. En la escuela transmisora la colocación de los pupitres es coherente: cada niño ve la espalda y la nuca del niño que está delante suyo y así no pueden hablar entre ellos, porque no deben hacerlo. Aparte de ser muy incómodo —probadlo vosotros mismos ahora—, queda muy evidente si una persona se da la vuelta para hablar. La evidencia denuncia la incorrección, denuncia la falta, el error. El maestro puede intervenir entonces correctamente, coherentemente. En la otra situación descrita, en cambio, **el grupo es la organización de base.**

¿Qué es el grupo? En Italia se habla mucho del trabajo en grupo y se habla de él con muy poca propiedad. Existen, por ejemplo, clases que se convierten en pequeñas «federaciones de Estados». Organizados en grupo desde el primer día de clase al último, desde el primer curso al quinto, los grupos se convierten en nómadas. Recordemos que Leibniz en su filosofía hablaba de nómadas como de mundos aislados. Los grupos a menudo en nuestras escuelas no son otra cosa que esto. En este caso se pueden considerar como un equívoco, como una degeneración de un modelo de transmisión coherente. Pero ahora examinemos qué debería ser, para mí al menos, y según el segundo modelo constructivo de escuela, un trabajo de grupo.

Defino el grupo como el lugar de los diversos puntos de vista. Lugar como término lógico, no como término geográfico o topológico. En este sentido lógico el lugar es el punto de convergencia. El lugar, el grupo, es el punto de convergencia de los diversos puntos de vista. La primera observación que debemos hacer es que para el grupo son necesarios los puntos de vista de cada uno. Para que cada uno pueda tener un punto de vista lo que se discute ha de ser cercano a cada uno de los participantes.

El derecho a la diversidad

Nos encontramos, pues, con el **problema del derecho a la diversidad**, de la necesidad de la diversidad para que la escuela pueda funcionar en este segundo caso.

Pero tenemos otra situación, con un ejemplo especialmente fuerte, que se da cuando la diversidad toma la forma llamativa de la deficiencia. Este problema persiste, a pesar de la definición teórica anteriormente expuesta. Y persiste en Italia a pesar de la solución legislativa. Cuando el niño presenta la forma llamativa de la deficiencia, esto crea problemas reales dentro de la escuela. Obviamente yo no puedo hacer grandes aportaciones porque es un problema educativo reciente. Haré, por tanto, una aportación en parte ligada a la experiencia italiana y en parte a mi opinión personal.

En primer lugar, hay que hacer una seria distinción respecto a lo que significa **deficiencia**. Uno de los principales motivos por los que estoy de acuerdo con la ley italiana es por los objetivos que incluye cuando



dice que todos los niños tienen que estar en la misma escuela. Porque cuando decimos «todos los niños menos uno», es difícilísimo definir las características de este uno. Generalmente, dentro de las características de este uno pasan un montón de gente. Siempre ha sido así.

En Italia, hacia los años 70, cuando existían las clases dife-

● *La escuela ha de partir de una concepción con la que pueda asumir la diversidad: todos los niños saben cosas distintas.*

● *La escuela es una gran productora de deficiencias.*

renciales, hemos tenido casos paradójicos. **La clase diferencial** era distinta de la clase especial porque se había creado pensando en el objetivo de la integración. No era para niños deficientes sino para niños con dificultades escolares con fuerte retraso de aprendizaje o problemas de este género. Entonces hicimos un análisis de las indicaciones que los enseñantes nos hacían al equipo, es decir, el enseñante señalaba a un niño y nos decía que habíamos de sacarlo de su clase y colocarlo en una clase diferencial. Supimos que estas indicaciones se hacían sin ninguna competencia por parte del enseñante. **A veces las consideraciones eran completamente absurdas. Se aconsejaba, por ejemplo, que un niño fuese a la clase diferencial «porque los padres están separados» o «porque va muy sucio» o «porque es de una familia de gitanos».** Estos eran los motivos para alejar al niño de su clase y colocarlo en una clase diferencial. La postura de los técnicos, de los psicólogos, fue entonces la de considerar que si no se procedía a verificar estos hechos con otros elementos, estos motivos no eran verdaderos, no eran razonables. Pero ocurría que cuando el trastorno se verificaba con tests psicológicos, las previsiones de los maestros resultaban verdaderas. Era verdad que estos niños presentaban un C. I. más bajo o trastornos de personalidad mayores. ¿Cómo es posible? Esto es posible a causa de un mecanismo complejo y «diabólico», según mi opinión,

que se crea como un círculo vicioso entre el técnico, el niño y el enseñante. Se encadenan una serie de procesos secretos, difíciles de entender, pero realmente presentes, en la relación entre las expectativas del adulto y el rendimiento del niño. Parece incluso como si el niño señalado hiciera un esfuerzo para demostrar que la diagnosis hecha por el enseñante era verdadera.

El problema estriba, por tanto, en saber qué son los niños deficientes.

Escuela, productora de deficiencias

Aquí se ha de hacer una observación muy rigurosa y existe una responsabilidad muy grande y sería por nuestra parte, psicólogos y técnicos de este sector. **La escuela es una gran productora de deficiencias y esto hay que decirlo claramente.** Cuando nosotros examinamos niños con problemas son pocos los que tienen una deficiencia ligada a un problema psico-físico. Muchos de ellos presentan una deficiencia a la que hemos de llamar «inadaptación escolar». **La escuela no puede considerar entonces que son distintos o deficientes aquellos a los que ella misma ha hecho deficientes.** El problema de los niños con dificultades escolares es un problema que la escuela debe afrontar por sí misma y, dentro de sí misma, porque **es ella la causa de esta deficiencia.**

Pongamos un ejemplo. Podemos decir actualmente que las causas de la deficiencia neonatal han disminuido porque se identificó como una causa de la deficiencia el uso incorrecto del fórceps. Se comprobó, en efecto, que a menudo el uso de este



instrumento causaba muchas lesiones cerebrales y que muchas formas de espasticidad tenían su origen en esta u otra forma de sufrimiento neonatal, como por ejemplo la asfixia. Con la cesárea han disminuido los trastornos neonatales debidos a la asfixia. Esto ha ocurrido por-

que se han identificado las causas y hemos pedido a los responsables que las eliminasen. En este caso, no bastaba con decirles a los padres que tuvieran cuidado, se hubo de exigir al médico, a la medicina general, a Sanidad, que se garantizase un nacimiento sano, seguro.

Así, con el mismo rigor, con la misma firmeza, se ha de pedir **que la escuela sea una estructura educativa y no una estructura que alimente la deficiencia.** Traté de este tema en Madrid, en un congreso parecido a este cuyo tema era el de «Relación entre psicología y escuela». Estuve hablando de adaptación, inadaptación y fracaso escolar y también enfoqué el problema de **la escuela como productora de deficiencia.**

Hay que hacer una observación porque podemos encontrarnos que cuando aumenten los técnicos de la rehabilitación, aumenten los niños a rehabilitar. Este mecanismo es muy cla-

Viaje alrededor de «El Mundo»

Francesco Tonucci, en Viaje alrededor de «El Mundo», libro publicado en Editorial Laia, colección «Cuadernos de Pedagogía», articula, con amor y curiosidad, numerosos pequeños trozos de experiencias, basados en las páginas de los diarios escolares impresos, casi cada día, en la clase de Mario Lodi.

Pues bien, el tema de la diversidad **es allí objeto de constante reflexión. He aquí algunas de las ideas desgranadas:** «Los niños resultan diferentes porque diferentes son sus experiencias y, por consiguiente, sus conocimientos». «Conocer en la escuela significa reconocer que el niño puede ser diferente en casa y en la escuela; significa aceptar conocerlo tal como él quiere darse a conocer... **Este comportamiento diferente es un signo importante para comprender mejor los errores educati-**

ro en un sistema capitalista: cuando más aumenta el consumo más aumentan las necesidades. En Italia, cuando han aumentado los psicólogos han aumentado los niños con problemas, de la misma manera que cuando aumentan los servicios médicos, aumenta el número de enfermos y que, cuando las medicinas son gratuitas, aumenta el uso de medicamentos. En Italia existe actualmente la llamada ley de «ticket»; consiste en el pago de una pequeña parte de los medicamentos y en consecuencia, la demanda de medicamentos ha bajado considerablemente. Es un dato muy desconcertante y no quisiera que se utilizara aquí a nivel político, pero merece una reflexión. Hace algún tiempo hubo en Italia una huelga de médicos de la Mutua (Seguridad Social italiana) muy larga, de más de un mes. Los que tenían que recurrir al médico tenían que hacerlo pagando fuera de la



Mutua. Pues bien, parece que los italianos permanecieron casi completamente sanos, se produjo un descenso casi total de las enfermedades. No quisiera, repito, que se utilizara este ejemplo a nivel político para decir que no es necesaria la asistencia pública. Sin embargo,

queda reflejado en este mecanismo el problema de una sociedad que, según mi opinión, se dirige hacia una exacerbada asistencia y hacia un exacerbado asistencialismo, provocando en los ciudadanos una actitud de asistidos, de pensionistas, en vez de una actitud de personas participantes y activas. Por esto es fundamental tener en cuenta estas cuestiones.

La escuela tiene que trabajar en relación a la deficiencia escolar sin necesidad de técnicos. Su problema ha de servir para remover y evidenciar la causa que provoca estas deficiencias. Cuando existen deficiencias escolares, se trata probablemente de una escuela de tipo transmisor, que sólo sirve a unos pocos niños y que provoca una deficiencia a todos aquellos que no son iguales al modelo propuesto por ella.

vos y, por ello, no hay que sofocarlo construyendo forzosa- mente una imagen homogénea del niño» (págs. 28-29).

Más adelante, insiste: «En la escuela transmisora el niño no habla. Su función consiste en escuchar y aprender. Si habla, molesta; sólo puede hablar cuando es interrogado... Partir del niño significa entre otras cosas permitirle que emplee sus mejores instrumentos, aquéllos con los que se siente más seguro, permitirle, por consiguiente, que se exprese hablando, porque el lenguaje oral es sin duda el más evolucionado y el más estructurado» (pág. 39).

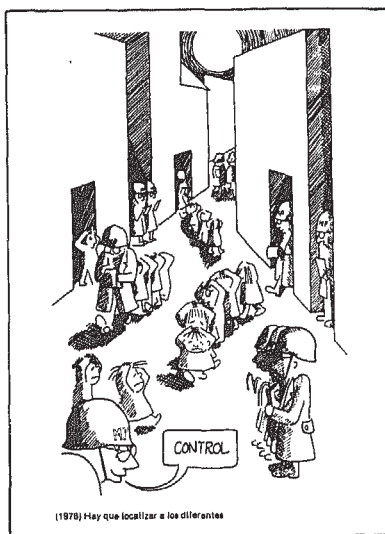
Y, finalmente, «ésta es la opción del maestro: actuar de manera que quien es diferente pueda trabajar junto con los otros, con su diferencia, sabiéndose capaz... Partir del niño, significa aceptar la diversidad de cada cual y, por tanto, también la estridente diversidad de los llamados niños con déficits. Esta escuela se funda en la diversidad, y en ella los niños diferentes están previstos. **Una escuela transmisora se funda en la uniformidad, y rechaza la diversidad de diferentes maneras: con la exclusión, con la tolerancia, con la piedad» (pág. 161).**

Escuela, familia y sociedad

Queda, sin embargo, el problema de los niños que tienen una deficiencia real. ¿Cuál puede ser entonces el problema del niño deficiente en la escuela? También en este caso estoy de acuerdo con la ley italiana que dice que incluso estos niños están a cargo del maestro, de todos los maestros y no de «algún» maestro. Y esto por varias razones. Primero, porque la escuela no ha de asumir necesariamente todo tipo de tareas o soluciones. También en Italia nos encontramos con una

tendencia que intenta delegar la solución de todos los problemas a la escuela. ¿Por qué?, porque en una situación de desorganización social, de degeneración social, **las únicas estructuras que permanecen socialmente sólidas son la familia y la escuela.**

La familia no es demasiado sólida, está muy insegura, llena de conflictos y contradicciones. Un ejemplo lo tenemos con la votación sobre el divorcio en Italia que ha sido tan plebiscitaria y mayoritaria. La familia resiente mucho este momento de malestar. Ambos padres tienen que trabajar fuera, viven en una casa demasiado pequeña, tienen necesidad de asistencia pública a todos los niveles de edad de sus hijos, desde la guardería hasta la universidad. En esta situación, cuando todos los espacios sociales que estaban entre la familia y la escuela se han destruido o disgregado: espacios verdes públicos, lugares de encuentro, incluso aceras —en Roma cada acera es un parking—, es imposible para un niño ir a jugar fuera de casa. Actualmente, justo en este espacio que está entre la familia y la escuela se ha ido desarrollando toda la actividad antisocial y asocial de la droga, de la «delincuencia juvenil», etcétera y también ha aumentado el miedo. En este momento, la familia expresa una demanda muy fuerte de ampliación del servicio escolar. Se quiere que la escuela se convierta en una institución totalizante y que lo asuma todo en su interior. Esta sería la muerte civil de la escuela. Se quiere que la escuela haga actividades de entretenimiento, cine, teatro, que haga la comida, que haga de asistente, que haga rehabilitación. **Creo que hemos**



de defender la función típica de la escuela que es la de hacer cultura. El oficio de maestro consiste en realizar una reflexión cultural, no en hacer rehabilitación.

De esto se deduce que **nosotros no podemos resolver el problema real de la integración social del deficiente hablando sólo de escuela.** El problema de la integración es un problema social que se ha de afrontar conjuntamente desde todos los niveles sociales. Debe ser la ciudad, la escuela, el ayuntamiento, la familia, son todas las organizaciones sociales las que tienen que afrontar este problema. La escuela aportará su contribución en su especificidad, no en todo lo demás. No creo que la escuela deba ser la sede de la

●
*La función típica
de la escuela
es la de hacer
cultura.*

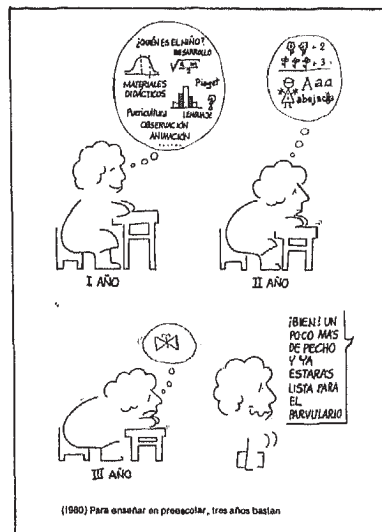
rehabilitación porque entonces ya no sería escuela. En este sentido creo que lo importante es que el enseñante tenga los instrumentos profesionales para que realmente pueda ser enseñante de todos los ciudadanos tal como está escrito en la Constitución.

¿Qué significa esto respecto al problema que estamos tratando? Quiere decir que el **enseñante ha de poder no tener miedo a la diversidad.** La diversidad es para nosotros un monstruo, una cosa terrible, profunda. Pensad que, por ejemplo, muchos maestros que tienen en su clase niños con problemas, tienen miedo de engendrar un hijo por miedo a tener un hijo con problemas. Este es un fenómeno que en Italia se da realmente entre los técnicos de todos los niveles: se tiene miedo a llegar a ser padre o madre cuando se trabaja con niños con problemas. Incluso se ha llegado a tener miedo de que el problema se pudiera contagiar a los otros niños. Cuando visito las clases, siempre encuentro algún maestro que me aborda a parte —porque comprende que ésta es una consulta un poco particular— para preguntarme si no es posible que un sordo, que un ciego, contagie a los otros niños. ¿Es posible que una persona adulta piense esto? Probablemente no lo piensa, sino que es la expresión de un temor profundo debido a la ignorancia. En Italia son casi todos los enseñantes, casi un millón de enseñantes, los que no han tenido nunca una información correcta sobre lo que es la deficiencia. Entonces, creo que antes de recurrir a tantos artificios, a tantas elucubraciones, a tantos proyectos de ingeniería escolar para llenar las clases y la escue-

la con pupitres ortopédicos o cosas por el estilo, antes de nada debemos **dar una formación al profesorado** y a todos los sectores que trabajan en la escuela. También es necesario dársela a los padres. Naturalmente todo esto a nivel institucional es mucho más difícil. Pero es necesario que quede incluido en el bagaje cultural de todo profesor el conocimiento de este problema. Este es el aspecto que yo quiero señalar con más fuerza y firmeza y que se basa en una opinión personal muy arraigada.

La integración escolar

En Italia actualmente no tenemos ninguna duda sobre el acierto del paso que hemos dado respecto a que los niños no tengan ya que permanecer en instituciones especiales. La separación es una causa de deficiencia. Cuando nos referimos a niños con una deficiencia real, esto es, con déficit biológico o psicológico ¿qué hacemos? En este caso hemos de distinguir que el comportamiento, la manifestación del déficit, es solamente una parte del comportamiento del deficiente o del comportamiento deficiente. Quiero decir que, por ejemplo, cuando tenemos un niño que se comporta de un cierto modo, la tendencia inicial es la de pensar que todo este comportamiento diferencial es debido a su deficiencia. Esto no es verdad. Sólo una parte y probablemente muy pequeña de su comportamiento extraño, distinto, es debido al déficit. En su mayor parte, este comportamiento es debido a una degeneración social del déficit escrita en su historia de ser distinto por el temor, por la



vergüenza de la familia, por el aislamiento en que estos niños han vivido, desde el nacimiento a su primer contacto social amplio. Estos niños, al contrario de los demás suelen tener sus primeros contactos sociales seis, siete o incluso diez años más tarde que los otros.

Vosotros que trabajáis en este sector, sabéis mejor que yo que un niño sordo, por ejemplo, que vive en una institución para sordos, tiende a desarrollar, cuando se halla en contacto con otras personas oyentes, un comportamiento que se podría llamar impropriamente síndrome autista. Este niño tiende a no mirar a los ojos porque mirar a los ojos exige una verificación de comprensión. El niño sordo, en cambio, que desde muy

pequeño, desde la guardería, está con otros niños, tiene el comportamiento típico de mirar siempre a los ojos porque quiere comprender. Esto crea una diferencia tan sustancial que puede incluso observarse en el comportamiento físico. Toda la «performance», toda la sintomatología cambia.

Por consiguiente, uno de los problemas reales a nivel social general y también a nivel escolar es el de la integración, el de la inserción. Mi propuesta es que **no debemos integrar en el sentido de inserir**, de meter dentro a uno que estaba fuera. Lo que debemos intentar, y esto es una tarea del municipio, de las fuerzas sociales y políticas, de los padres, es que estos **niños tengan una socialización normal desde un comienzo**. Estos niños, y en Italia tenemos experiencia de ello, cuando lleguen por ejemplo al ciclo inicial y medio tendrán problemas mucho menores que un niño de la misma edad que haya asistido a colegios o centros especiales. Cuando hablamos de trabajar con niños deficientes hemos de prever la mejor situación posible, aunque durante bastante tiempo hayamos de pasar por unas situaciones de transición en las que se crearán grandes problemas.

Uno de los problemas a resolver es la necesidad de **promover una socialización lo más precoz posible**. Si para cualquier niño en la actualidad estar sólo con los padres es malo, estoy seguro que para estos niños es pésimo. Sobre este tema quisie-

***El enseñante
ha de poder
no tener miedo
a la diversidad.***

COLECCION "BREVIARIOS DE EDUCACION"



	Ptas.
1. Las lenguas de España (2ª edición) (Miguel Díez, Francisco Morales y Ángel Sabín)	500
2. La narración infantil. (Jesús Martínez Sánchez)	350
3. Introducción al comentario de textos. (José Domínguez Caparrós)	300
4. Las artes plásticas en la escuela. (Adriana Bisquert Santiago)	500
5. Estructura y didáctica de las ciencias. (Elías Fernández Uria)	400
6. Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación. (Alfonso Jiménez Núñez).	300
7. Educación para la protección civil. (María Antonia Fernández y Milagros López-Salvador)	500
8. Teoría del juego dramático. (Jorge Eines y Alfredo Mantovani)	300
9. La innovación metafísica de Ortega. (A. Rodríguez Huescar)	300

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14. Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.

ra plantear pues las siguientes propuestas:

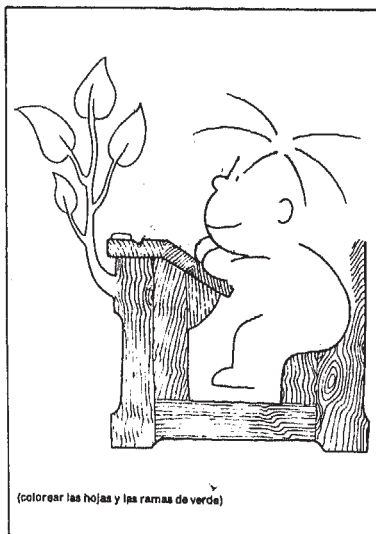
- 1.ª Es muy importante una integración precoz.
- 2.ª Ha de haber una mayor formación por parte de los maestros para que no tengan miedo a la diversidad.
- 3.ª Está comprobado que muchas de las cosas que sirven para un niño deficiente sirven también para todos los niños.

He podido seguir muchos casos en los que sin haber un programa escolar de rehabilitación, se aconsejaba a un niño con problemas motores que hiciese más ejercicio del que la escuela normalmente prevé. En esta clase se hizo una ampliación del ejercicio físico para todos los niños.

- 4.ª Tiene que haber relación entre los técnicos de la rehabilitación y los enseñantes.

El psicólogo y el maestro

Quando en Madrid hablé de estas cosas, creo que provoqué un problema entre los que me escuchaban. Puede que también aquí lo provoqué pero tengo muy arraigada la convicción de que **los psicólogos debemos trabajar mucho más con los maestros y mucho menos con los niños en la escuela.** Cuando hay necesidad de una relación técnica entre el psicólogo y el niño, esto no es un problema escolar. Es un problema tan complejo que **abarca también la familia.** Cuando el niño tiene problemas psicológicos que se han de afrontar a nivel terapéutico, son problemas que también atañen, sin duda, a todos los adultos



que rodean al niño. **¿Quién tiene pues necesidad de la ayuda del psicólogo? El maestro.** La tarea fundamental de los psicólogos y especialistas en este sector es el de orientar y apoyar al maestro en su trabajo. Trabajo que durante estos próximos años será difícilísimo para el maestro porque le falta formación de base.

El psicólogo tiene pues dos tareas. Primero, proporcionar a los maestros las competencias y conocimientos básicos que la Universidad no les proporciona. Segundo, ayudar al maestro en su trabajo de grupo, a trabajar en grupo. En Italia los maestros

**Los psicólogos
debemos trabajar
mucho
con los maestros,
y mucho menos
con los niños
en la escuela.**

no saben trabajar en conjunto. En cambio esto significaría la posibilidad de disminuir notablemente la ansiedad, el miedo y los errores. Pero un grupo de personas que provengan de una escuela individualista, como hasta ahora, y que estén ejerciendo una profesión individualista por tradición, difícilmente se convierten en cooperadores por sí mismos. Tienen necesidad de alguien que les ayude, que haga de mediador. Creo que el técnico puede asumir esta competencia de garantizador, de la misma manera que el maestro lo es en la clase para los niños; en su caso sería pues garantizador de la «socialización» del maestro. Por último, tiene también que ayudar al maestro a encontrar soluciones técnicas cuando éstas son necesarias para afrontar casos específicos de deficiencias identificadas.

Quisiera terminar con un ejemplo. El del maestro con una deficiencia física que tenía problema de pulmones y que sólo podía hablar entre diez y quince minutos por día. Tenía una clase de sesenta y pico de alumnos, de los cinco a los quince años. No quiso aceptar la jubilación que le correspondía como herido de guerra y quiso seguir enseñando. Este maestro inventó una escuela distinta donde los que más hablaban eran los alumnos. El trabajo de grupo que **Freinet** hizo se ha convertido en la Pedagogía Popular.

(Texto transcrito de la conferencia dictada en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB, de Barcelona, no revisado por el autor).