

LA POLITICA DE INTEGRACION EN GINEBRA Y SUS REPERCUSIONES *

A. Barthassat **

Introducción

A lo largo de la historia, es precisamente en nombre de la integración como se han desarrollado las medidas de asistencias y de cuidados, así como las clases y las instituciones especializadas.

En Ginebra, a comienzos de siglo, bajo el nombre de la integración, la enseñanza primaria ha abierto para los niños disminuidos o retrasados clases especiales en las escuelas. Por otra parte, se instituyó una comisión médico-pedagógica permanente, que se convirtió en 1908 en el Servicio Médico Pedagógico. Esto explica, por su origen, la particularidad de la situación ginebrina en la cual se imbrican los mandatos de la escuela y del servicio médico pedagógico para la enseñanza especializada.

En la actualidad, hablar de integración es hablar de condiciones de escolaridad para niños y adolescentes afectados por una deficiencia física o mental de la que se derivan incapacidades que conllevan un hándicap más o menos severo. La corriente de integración desarrollada en estos dos últimos dece-

* Transcripción de la Ponencia presentada el 22 de noviembre de 1991 en el curso del V Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia de Niños y Adolescentes, en Vitoria.

** Pedagogo. Director adjunto del Servicio Médico-Pedagógico de Ginebra.

nios ha suscitado numerosos debates, experiencias y realizaciones que han tenido grandes repercusiones tanto sobre la pedagogía como sobre las medidas médico-psicológicas.

Es preciso reconocer que las inversiones admitidas para la adaptación de la escuela a este tipo de población cuya deficiencia es conocida, medida y a veces, en parte, compensada no han conllevado, de facto, la misma comprensión para otros alumnos para los cuales las condiciones escolares tampoco se adaptan. Es posible esperar con optimismo que los progresos reconocidos por todos para el primer tipo de población traerán en los próximos años la misma apertura, la misma comprensión y las mismas ópticas de ajuste y de investigación para todos aquellos para los cuales las condiciones todavía son desfavorables, bien sea en la escuela ordinaria o en la enseñanza especializada. La reflexión realizada sobre los progresos reconocidos por todos para la primera categoría debería, en efecto, ser aprovechado por los de la segunda categoría.

He decidido dividir mi exposición en tres partes con el fin de que podamos debatir desde un punto de vista interdisciplinario, una serie de puntos de partida comunes:

- La Evolución de los Movimientos y de las Contradicciones.
- La Concepción de nuestra Política de Integración.
- Las Repercusiones sobre nuestro cuadro conceptual en Pedagogía, en la Enseñanza especializada.

LA EVOLUCION DE LOS MOVIMIENTOS Y DE LAS CONTRADICCIONES

El estudio histórico y evolutivo de los diferentes puntos de vista, de los modelos explicativos, de las estructuras pertinentes y de la formación del personal pone en evidencia tres períodos, tres ideas-motor, cada una de las cuales da sentido al conjunto del dispositivo educativo y terapéutico del momento.

El concepto de infancia inadaptada. Hasta los años 60 se funda sobre tres aspectos teóricos:

- La concepción organicista de las causas de los handicaps escolares y mentales.
- El modelo de comprensión psicológica centrado sobre la idea de funciones separadas.
- La óptica instrumental que conlleva la investigación de métodos pedagógicos y de técnicas de reeducación muy específicas.

Paralelamente al desarrollo de técnicas, se desarrollan las profesiones, las clases y los centros muy especializados.

Desde los años 60 la puesta en cuestión de estas bases teóricas influye sobre los modos de actuación en beneficio de un **concepto de adaptación**. Se toma en cuenta la escuela y el niño para ajustarlos la una al otro.

Del mismo modo ocurre con el cuestionamiento de las dos nociones fundamentales: El modelo que describe la personalidad y la noción de debilidad.

- En lo que concierne a la personalidad, los modelos estructurales y dinámicos de comprensión de la personalidad se apoya sobre la idea de que el todo no es reductible a la suma de elementos que lo componen. Por lo tanto, sobre lo que es preciso centrarse es sobre las relaciones entre esos elementos. La personalidad, en su evolución dinámica, integra no solamente las dimensiones de la historia personal y de la cultura, sino también las del inconsciente y el trabajo que éste efectúa en cada uno. Más que el estado actual es la historia individual lo que prima así como las capacidades evolutivas. Más que los conocimientos inculcados lo que se busca es el desarrollo personal.
- La noción de debilidad explota bajo la presión de tres movimientos:

- El de la pedagogía que toma por objetivo propio la lucha contra el fracaso escolar.
- El de la sociología, que pone en evidencia el papel de los factores económicos, culturales y sociales en la producción de los fracasos escolares.
- El de la psicopatología, que demuestra la importancia de las perturbaciones relacionales precoces en la determinación de las deficiencias mentales.

Este período corresponde a una primera modificación de las prácticas pedagógicas, al desarrollo de la ayuda individualizada y de los tratamientos ambulatorios, en un movimiento de adaptación y de ajuste al niño. Las nuevas concepciones han tenido ya como consecuencia el mantenimiento en la escuela ordinaria de alumnos que antaño eran colocados en estructuras especializadas bajo etiquetas como débiles ligeros, caracteriales o casos sociales.

Al final de los años 60 se desarrolla el **concepto de integración** bajo la ideología del derecho a la diferencia.

- El servicio médico pedagógico desarrolla su política de acción mediata intensificando su colaboración con la escuela, en una óptica de prevención. Desarrolla sus programas de apoyo, buscando para todo niño con dificultades en la situación escolar la posibilidad menos restrictiva. Inventa diferentes estructuras y programas para los niños con dificultades escolares, para los niños no francófonos y para la integración de los niños disminuidos.
- Este es también el período de instalación de la educación y del asesoramiento parental para los niños disminuidos físicos, sensoriales y mentales.

Se oponen, en consecuencia, las concepciones de integración social y el acogimiento institucional. Postulados ideológicos y slogans que conducen a debates a menudo pasionales,

oponiendo integración y marginación. Este conflicto ideológico tiene por efecto estimular la reflexión de los profesionales en el seno de las instituciones y la de los padres en el seno de las asociaciones.

De una oposición pasamos progresivamente a una complementariedad. De integraciones reivindicativas, salvajes, bienhechoras, pasamos a integraciones negociadas, evaluadas, apoyadas, supervisadas.

Las confrontaciones de los diferentes puntos de vista como, el análisis de las prácticas, los balances, la relación entre investigación fundamental e investigación en la práctica han originado, tras 20 años, las siguientes **consecuencias**:

- Un saber constituido que asegura una complementariedad interdisciplinaria.
- Una reconsideración total del marco de la enseñanza especializada.

No hemos salido todavía de este período de turbulencias y de clarificación. Las múltiples referencias utilizadas no se anulan unas a otras y continuamos influenciados por diferentes corrientes, sin que eso sea siempre explícito.

La evaluación de las prácticas pone en evidencia nuevos problemas nacidos del progreso. Las contradicciones en las que debemos reflexionar en la actualidad con espíritu crítico y ambición deberían poder ser superadas en provecho de los niños cuyo desarrollo e inserción nos preocupan así como en provecho de las ciencias humanas en general.

CONCEPCIONES DE UNA POLITICA DE INTEGRACION

Integrar es acoger, recibir, incorporar.

Integrarse es formar parte activamente de un grupo.

Asegurar las condiciones de una integración activa no es, por tanto, simplemente colocar a un niño diferente entre los

otros, sino que es también permitirle ser un verdadero miembro del grupo, desarrollando y consolidando su identidad, con sus diferencias y sus semejanzas.

Es crear todas las condiciones que permitirán al grupo acogerle y asociarle, aceptando la diferencia, así como las limitaciones y modificaciones necesarias. Es sobre todo, poner en evidencia las verdaderas semejanzas alrededor de los intereses, de las experiencias, de los descubrimientos, de las actuaciones sobre el medio, de las interacciones, de las relaciones, de los recursos, de los proyectos.

Mucho más allá de un medio generoso o tolerante lo que importa es que el niño tenga la posibilidad de participar realmente en los proyectos comunes con sus medios y que encuentre en ello satisfacciones, que tome conciencia de sus límites y de sus capacidades, siendo los unos aceptados y las otras valoradas a fin de que él se sienta un compañero válido y reconocido.

La posibilidad de integrarse en un grupo está por tanto ligada por una parte a la identidad, y por otra parte a las competencias.

Cuanto más se refuerce la identidad, más se utilizarán las competencias, mejor será la integración, es decir, el papel activo del individuo en el grupo. Esto es necesariamente interactivo y es precisamente a las capacidades de interacción del individuo y a las sollicitaciones del medio a lo que habrá de interrogar tanto para la elaboración del proyecto como para la evaluación de las prácticas.

Nuestra lectura de los efectos sobre todo estará centrada en la comprensión que el niño tenga de las situaciones y de las propuestas, así como sobre la manera en que él las trata más que sobre las posibles acciones voluntaristas y generosas de su medio. Las condiciones, las actividades, los modelos no tendrán efecto más que a partir del sentido que el mismo niño

construye. Por tanto, es preciso partir de la manera en que el niño se representa las cosas para hacer evolucionar sus conocimientos y sus capacidades.

Existen dos riesgos fundamentales:

Las condiciones escolares inapropiadas o incomprendidas que pueden marginar violentamente a un niño, frenándole en la constitución de sus competencias, desvalorizándole en su estima personal. Esto es sabido y admitido desde hace mucho tiempo y cada profesional trata de resolverlo en sus propias condiciones.

Lo que es menos sabido y menos fácilmente admitido es que, desde el punto de vista del niño, la preocupación por hacer lo mismo que los otros, por ser aceptado, por parecerse a sus camaradas, puede constituir una búsqueda de normalidad, incluso de simulación en detrimento de su identidad y de la constitución de sus competencias.

El “ambiente natural” no puede ser considerado como estimulante y benéfico más que para aquél niño que sea consciente de sus capacidades, de sus límites, de sus estrategias y que evalúe por sí mismo la eficacia y que perciba por sí mismo las especialidades, la originalidad, el desarrollo y la utilización que él mismo hace.

No hay razón para oponer ideológicamente estructura especializada a estructura ordinaria, sino que lo que hay que hacer es reforzar el trabajo habitual, en complementariedad, en responsabilidad compartida, alrededor del niño y con su familia.

Entre los medios de integración escolar nosotros distinguimos:

- LA INTEGRACION COMPLETA EN LA ESCUELA ORDINARIA: El niño disminuido puede comprender el sistema y sus objetivos; puede desarrollar sus propias estrategias.

- LA INTEGRACION ESCOLAR PARCIAL: El niño es confrontado al sistema escolar para tomar conciencia de sus diferencias, de sus semejanzas, de sus capacidades y de sus límites.
- LA INTEGRACION EN GRUPO: Los disminuidos se encuentran en una clase ordinaria, alrededor de un proyecto común, donde se puede valorar la reciprocidad de las aportaciones de cada uno.
- LA INTEGRACION DE GRUPOS INSTITUCIONALES EN LAS ESCUELAS ORDINARIAS: Los niños viven las normas de un edificio escolar, encuentra,compañeros válidos, pueden participar en ciertas actividades e integrarse con los demás de un modo más regular.

Cada integración de un niño disminuido es tratada individualmente. Es objeto de una presentación y de informaciones precisas que conducen a un contrato establecido con los enseñantes sobre la base de su adhesión al proyecto, tomando en consideración los siguientes elementos:

Se toman en consideración los siguientes elementos:

- La deficiencia, las posibilidades de recuperación y de compensación por el mobiliario, el material, por la organización del espacio.
- La historia del niño y sus diferentes contextos de vida.
- Sus posibilidades afectivas, sociales y cognitivas.
- Los deseos de integración.
- La disponibilidad de apoyos externos.
- Los apoyos al enseñante para el trabajo interdisciplinario.
- La disminución de los efectivos y las condiciones de la clase de acogida.

De este modo, gran número de alumnos afectados por una deficiencia severa han podido ser acogidos en la escuela ordinaria de su barrio. Siguen de manera cualitativa y con aprove-

chamamiento en torno a su progreso y su funcionamiento particular evita la trampa de una pedagogía compensatoria. A menudo, esto ha implicado, para las generaciones anteriores, bien una investidura próxima al heroísmo, bien una hiperadaptación en detrimento de su propia personalidad.

Los decretos de apoyo a la integración deben salvaguardar al niño de estas amenazas.

Propuestas de apoyo a la integración:

- Coordinar las diversas acciones previstas en el proyecto escolar o de formación del niño y del adolescente.
- Elaborar y ajustar el proyecto en función de cada individuo. de sus intereses, de sus capacidades, de sus límites, de sus referencias, de su historia.
- Asegurar, definiéndolas, las condiciones materiales y psicológicas necesarias.
- Ayudar al reforzamiento de la identidad, tanto mediante los comportamientos sociales e intelectuales como en la autoevaluación y la imagen de sí mismo.
- Ayudar a identificar los haberes útiles y accesibles.
- Ayudar a tomar conciencia de las competencias adquiridas y provocar su evolución.
- Reforzar el uso de los instrumentos del lenguaje, matemáticos y gráficos necesarios para el tratamiento del mundo que le rodea y para la apropiación de los conocimientos.

Un modelo tal implica para el que lo asume:

- Una actitud de coordinación entre los diferentes profesionales a los que compete el joven disminuido.
- Una evaluación de las diferentes manifestaciones prácticas, intelectuales y comunicadoras, en relación con los usos que puede hacer socialmente de ellas.

- Una voluntad de percibir las adquisiciones, interrogativas o aspiraciones del joven y hacerlas valer cerca de sus compañeros.
- Tiempos de discusión con el joven con el fin de esclarecer sus expectativas y las de su medio, haciendo que sean exigencias recíprocas
- Tiempos de discusión con los adultos comprometidos.

Los sistemas diferentes en los que se insertan los jóvenes no están previstos para una minoría o para una excepción. Por tanto, es importante evaluar lo que es accesible y estimulante (para convertirlo en exigente y ambicioso). Lo que no lo es, debe ser negociado en vistas a su derogación.

LAS REPERCUSIONES DE UNA POLITICA SOBRE EL MARCO CONCEPTUAL DE LA ENSEÑANZA ESPECIALIZADA

Las políticas de prevención, apoyo e integración han provocado numerosos cambios, nuevas funciones y nuevas estructuras y procedimientos que han modificado considerablemente los datos de base, sobre todo los de ingreso en enseñanza especializada.

En los años 70, los ingresos en estructuras especializadas han disminuido alrededor de la mitad (de 1600 a 700). Como reacción, este movimiento ha conllevado de manera dinámica una reconsideración de los objetivos y de los modos de actuación para la importante minoría de niños-alumnos afectados por una deficiencia severa o por trastornos mayores de la personalidad y para los cuales la indicación de ingreso en el sector especializado se plantea de manera positiva.

Todos estos no pueden ser admitidos o mantenidos en el sistema escolar ordinario según la definición de los grados, de los programas, de la evaluación y de las convenciones ordinarias.

Por tanto, es preciso caracterizar eso que se llama “enseñanza especializada” de una forma diferente a la que la relaciona según aquellos criterios que la ponen en desventaja. Este trabajo de búsqueda y de elaboración se hace en solidaridad con la escuela, puesto que nosotros pertenecemos al sistema. Por otra parte, las medidas de apoyo de la escuela para los alumnos con dificultades no han dado los beneficios esperados. Se trata de extraer enseñanzas de estas experiencias actuales, y es precisamente en este nivel en el que nuestras experiencias de integración de niños disminuidos pueden suponer un aporte muy rico a la escuela en general, siempre que sepamos ponerlos en evidencia (acceso a los datos, técnicas, instrumentación).

Hemos partido de algunas grandes cuestiones en torno a nuestras prácticas:

- ¿Cómo plantear de otro modo el problema del aprendizaje para no reproducir condiciones desfavorables, manteniendo al mismo tiempo el espíritu de lo que son los criterios de selección si se toma como objetivo la reinserción?
- ¿Cómo salir de las tesis habituales expresadas bajo dos formas: que se fundan o bien en la desigualdad natural de distribución de los potenciales y que engendran clasificaciones y segregación; o bien en aquellas que se fundan en el respeto a las diferencias y a los ritmos individuales y que a menudo conllevan su estimulación ambas consideran.
- Las capacidades de un sujeto y la acción pedagógica como dos fenómenos independientes y netamente separados en el tiempo.
- ¿Cómo evitar hacer del “bienestar” o de la salud mental la condición previa para las propuestas de actividades que favorecen los aprendizajes y que son precisamente una de las razones del “bienestar”?

- Más allá de los resultados y de las adquisiciones medibles o manifiestas ¿qué es lo que llega a ser realmente “competencia”: es decir, poder ir más lejos en la actividad, darle un sentido, encontrar un placer, sobre todo cuando hay obstáculo, problema, cuestionamiento, desestabilización, que son las verdaderas bases de cualquier aprendizaje?
- ¿Cómo no reforzar una separación (esperando que todo se arregle con la madurez o con el bienestar), sino estimar y saber en qué momento, en qué contexto, estos niños deberían ser confrontados a los diferentes sistemas y a sus convenciones?

¿Qué cambios? ¿Por qué?

Los diversos modelos pedagógicos centrados al hilo de la historia sobre la transmisión, la reeducación, la compensación, el descubrimiento, el control, en tanto qué marco teórico pedagógico nos han conducido a menudo a la reproducción –en pequeño grupo o individualmente– de condiciones que han mostrado su ineficacia.

Desde hace mucho tiempo se sabe que es posible provocar cambios y procesos. La cuestión que permanece es: ¿qué es lo que queda cuando terminan el apoyo o el acompañamiento?

Desde el punto de vista pedagógico ¿es posible ocupando un lugar menos “magistra” (es decir primero promover y después evaluar) obtener más modificaciones estructurales que en nuestros modelos clásicos?.

El marco que sostiene nuestras propuestas pedagógicas está fundado sobre los modelos constructivistas e interaccionistas.

El niño aprende actuando sobre aquello que le rodea: sus compañeros, su familia, los adultos que intervienen sobre él.

Es él quién trata las informaciones a las cuales da un sentido que construye él mismo a partir de sus propias actividades, reales o mentales. Las representaciones y las operaciones mentales nacen y se estructuran a partir de la acción ejercida sobre el medio.

Con este fin, el enseñante trabaja para desarrollar las situaciones que provocarán en el niño actividades del lenguaje, matemáticas y gráficas. Estas actividades son las condiciones por las cuales el niño adquiere los conocimientos intelectuales, culturales y sociales.

Leer, escribir, contar no son objetivos en sí mismos, sino medios de acceso a los conocimientos, medios de aprendizaje. Utilizándolos es como éstos se desarrollan y se refuerzan.

En esta acepción, no se puede separar del exterior la materia a aprender o los métodos de enseñanza según niveles de aprendizaje (prerequisitos, mecanismos, utilización). Por el contrario, todos los niveles de tratamiento son susceptibles de manifestarse a propósito de una tarea. Es importante, por tanto, ligar los procesos y los efectos a las condiciones de la experiencia o de la producción.

Lo que ocurre más a menudo es que sean las condiciones las que están perturbadas y no los procesos de aprendizaje mismos. Se trata, por tanto, para el enseñante especializado, de asegurar la relación y la comunicación para poder revelar en el niño aptitudes o posibilidades, incitarle a emprender la tarea que se le propone, acompañarle en el tratamiento del material o de las informaciones, explicitar aquello que se comprende de sus producciones, por qué emprende una tarea, lo que se espera de él.

El desarrollo se verá favorecido por diferentes tipos de mediación:

1. El niño, desde su más tierna edad, trata con los objetos de su entorno a partir de la utilización que hacen de ellos los

adultos que le rodean. Los juegos, las construcciones, los libros, los dibujos, el teléfono, la radio, etc., son utilizados, manejados, por el entorno en un contexto cultural. Es mediante los usos familiares, sociales y culturales como el niño construye las significaciones y atribuye sus valores.

2. En tanto la relación y la comunicación se establecen, el niño se identifica con modelos. La observación-imitación de personas experimentadas es también una mediación fundamental. El niño ve actuar a los demás a todo su alrededor. De este modo se constituyen las reglas (pasos de peatones, comidas,...), las competencias (jugar al fútbol, cortar la carne, cambiar una rueda) y los saberes (relatos, opiniones, testimonios, lecturas, juicios).
3. Hay numerosas interacciones entre las personas que comunican, aprenden y actúan, todas ellas fundadas sobre la relación. Para participar en ellas y desarrollarlas es preciso cumplir cuatro condiciones pedagógicas:
 - Una distancia reducida entre el nivel previo y el nivel previsto (cf. trabajos de Vygotski).
 - Intercambios y confrontaciones de puntos de vista, por tanto heterogeneidad de las representaciones y de los conocimientos (cf. trabajos de Doise, Mugny, Perret-Cle-mont, Shubauer).
 - Posibilidad de elección entre varias conductas posibles, es decir, observaciones mutuas y negociaciones (cf. trabajos de Bruner Piaget).
 - Respuestas o explicaciones a preguntas que se plantean.
4. Según las relaciones que establece, el niño pertenece –en diferentes momentos– a su familia, a un grupo, a varios grupos, a una clase, a una institución, a un barrio, a una ciudad, a un centro de ocio. Es el conjunto de estos grupos lo que constituye para el su espacio de desarrollo y de aprendizaje. Es él quien establece los lazos, sus propios lazos. Para facilitar sus relaciones, es preciso de todos estos lu-

gares educativos una estimación y una información recíprocas.

La multiplicidad y la frecuencia de estas mediaciones: usos sociales, intercambios interpersonales, presencia de modelos y de proposiciones, y relación entre los diferentes medios exigen de todos otra concepción de la evaluación. Las integraciones conseguidas –es decir, aquellas que han conducido al reforzamiento de la identidad y de las competencias– nos lo confirman.

Son capacidades a desarrollar las que están en la base de las propuestas. La adquisición de nuevas performances y conocimientos se basan en las experiencias y las representaciones constituidas en el curso de la historia individual. Se trata de manifestarles y hacerlas evolucionar, antes que plantearse objetivos que no están ahí. El enseñante debe saber como se constituyen las nociones para evitar inculcarlas. Son las condiciones de las mediaciones citadas antes lo que él debe crear y desarrollar.

Comparar al niño consigo mismo en su desarrollo, es trabajar sobre la modificación de sus representaciones y no sobre los altos evolutivos. Es devolverle a él –al niño– las capacidades para evaluar lo que sabe, lo que querría saber, la manera en que actúa. Los niños disminuidos físicos o sensoriales nos han mostrado particularmente esta capacidad desde su más tierna edad: la “reflexión sobre” (metacognitiva) es posible y eficaz para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

Esto implica que trabajar en interdisciplinariedad es confrontar las lecturas que puede hacer cada profesional –así como la familia– de los comportamientos, producciones y representaciones y manifestaciones del niño.

Las actividades de evaluación no hay que confundirlas con las actividades de comunicación y de aprendizaje, las cuales

dependen de condiciones en las que el niño se encuentra para tratar el material y las informaciones a su disposición; lengua, matemáticas, grafismo son ante todo útiles de representación y de acceso a los conocimientos. No seguirlos considerando como disciplinas de enseñanza permitiría tener más tiempo:

- Para utilizarlos regularmente, frecuentemente.
- Planteando con más intensidad los conocimientos culturales y sociales que son la razón de ser de la instrumentación.

En resumen, los fines de la escolaridad especializada siguen siendo la constitución de medios de acción socializados como el uso de la lengua oral, el uso de la lengua escrita, el uso del cálculo y de las medidas, el desarrollo de los conocimientos sobre el medio cultura.

Estos medios de acción se adquieren en un proceso continuo cuyo nivel no depende solamente del sujeto sino sobre todo de las condiciones en las que se encontrará para tratar su medio ambiente. Un aprendizaje se define por el paso a un estado diferente. Es el hecho de “el niño que aprende” lo que construye o reconstruye el objeto de aprendizaje que le es propuesto o que él elige. Según el objetivo de aprendizaje, el niño moviliza sus estrategias –positivas o negativas– con el valor preciso que él le atribuya y con sus conocimientos previos. Los conocimientos previos y el valor atribuido dependen de toda su vida, en un medio dado sobre el cual él actúa. Esta interacción constante y total del individuo con los otros individuos y objeto del entorno excluye una concepción escindida entre lo afectivo, lo relacional, lo socio-cultural y lo intelectual.

El enseñante puede elegir sus acciones, puede observar las acciones del niño que aprende, pero no puede saber lo que se produce entre los dos. Este producto es precisamente la adquisición propia del niño.

CONCLUSION

Queremos subrayar la complementariedad entre las integraciones parciales o totales y la enseñanza en las clases e instituciones especializadas, con la necesidad de un trabajo interdisciplinario que garantice diferentes “lecturas” o interpretaciones de los comportamientos y de los aprendizajes.

Demasiado a menudo el enseñante especializado en situación de urgencia no puede controlarlo todo y programarlo todo. Sin embargo, él tiene interés en desarrollar en todas las relaciones en las que el interviene un clima interactivo entre los niños. Por otra parte, es preciso confrontar su lectura de los hechos con la de otros profesionales. La diferenciación pedagógica a la cual tiende, no consiste en una enseñanza individualizada. Es la evaluación y el proyecto lo que son individualizados y no las situaciones de aprendizaje; este es uno de los beneficios buscados en la integración.

Si el aprendizaje se define como un paso a un estado diferente, también es cierto que se implica con un sistema de valores. El papel de las interacciones es fundamental y son ellas lo que es preciso favorecer en ciertas tareas comunes. Los puntos de vista diferentes siempre que se les solicite son a la vez constructores de conocimientos y proveedores de instrumentos del lenguaje, matemáticos y gráficos. En efecto, estos códigos se aprenden mucho más que se enseñan.

El niño en desarrollo hace y deshace sus lazos. Es a él a quien hay que devolverle una parte de la evaluación, la de sus adquisiciones personales, así como la de sus comparaciones con los demás. Las integraciones de niños disminuidos muestran que esto es posible y más aún válido para todos.

Sólo se aprende a partir de problemas, de obstáculos, de preguntas, de desestabilizaciones. La motivación se inscribe sobre la noción de necesidad y no solamente sobre la de placer. El niño disminuido que lo ha comprendido precede muy a

menudo al adulto en el sistema de compensación que él mismo utiliza.

El enseñante-mediador explicita la utilidad de las tareas, pone en evidencia las informaciones y el material, da la palabra, hace explícitas las representaciones diferentes, explicita las suyas, propone situaciones nuevas. En esta óptica, la evaluación no puede ser comparativa, ya que no tiene ningún estatuto de objetividad (excepto por la selección que es también una de las funciones de la escuela).

Las actividades y tareas propuestas se definen para incitar al alumno a tratar la información, a ensayar, experimentar, reajustar sus acciones. Todo ello que él descubre conlleva nuevos interrogantes incluso en los modelos de los cuales se apropia. Todo conocimiento se elabora progresivamente con un sentido. En esta óptica las interacciones sociales juegan un papel primordial. Es en los lazos donde ellas se desarrollan más cualitativamente desde el punto de vista del niño donde podemos hablar de integración.

Las prácticas pedagógicas así aplicadas nos parecen más próximas a las concepciones terapéuticas. Las profesiones médico-psicológicas pueden participar en las modificaciones que esto exige, pensando ellas también de otro modo en las condiciones del aprendizaje.