FUNES, Artiaga Jaume (2008), *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy,* España, Graó.

**Sujetos activos con opinión**

**Aprender a escuchar**

En las páginas anteriores he hecho reiteradamente referencia al derecho de todo menor a ser escuchado cuando las personas adultas toman decisiones importantes que condicionan significativamente su vida, así como al hecho de que “escucharlos” es siempre la mejor manera de considerar el interés superior, de tenerlos en cuenta en primer lugar. De hecho, la actividad de “escucha” no debería ser excepcional, ya que cualquier forma razonable de educación se basa en observar al niño, descubrir sus sentimientos, intentar qué efectos produce nuestra actuación educativa. En la cotidianeidad, “escuchar” significa hacerles sentir que forman parte de la familia, del colectivo en el que viven, que son algo más que sujetos anodinos que viven en ese grupo como podrían hacerlo en cualquier otro[[1]](#footnote-1).

La necesidad de consultar al menor se plantea agudamente cuando la decisión adulta tiene que ver con rupturas, abandonos, medidas protectoras, actuaciones judiciales; cuando como personas adultas de su entorno próximo o como profesionales que atienden a la infancia debemos tomar decisiones supuestamente positivas “en su nombre”. Las normas, los procedimientos administrativos, las imposiciones legales, tienden a establecer la obligación de recoger la opinión del menor en algunas de esas situaciones, pero siempre a partir de una determinada edad, cuando se supone que pueden decir algo. Se trata, sin embargo, de una manera de entender la escucha del niño o niña basada en conceptos más o menos clásicos como el “uso de razón”, la capacidad de entender, la posibilidad de responder a preguntas o de tener opinión. Esa concepción inevitablemente lleva a señalar una edad mínima, habitualmente fijada en el final de las primeras etapas infantiles y el inicio de la adolescencia.

Sin embargo, el derecho a ser escuchado significa el derecho a poder comunicar qué sienten, qué piensan, qué viven, cómo se ve afectado por una situación que está cambiando o puede hacerlo; por las diferentes opciones entre las que, a menudo, tendrá que optar; por las respuestas y medidas que para ayudarle pondrán a su alcance diferentes profesionales o las administraciones. Es un derecho que se basa en dos premisas:

1. Aceptar que los niños y niñas tienen algo que “decir”.
2. Poner a su disposición las personas adultas adecuadas para hacer de “traductoras”, de puente entre su mundo y el de los adultos, que son quienes toman las decisiones que les afectan.

Para el ejercicio de este derecho necesitan, en primer lugar, que la persona adulta de su confianza exista y se acepte como válido lo que, después de “escucharlo”, diga en su nombre[[2]](#footnote-2). Esa persona debe ser de su entorno más normalizado (familia extensa, educadores de la escuela infantil o de los espacios no formales, terapeutas con los que tiene algún tipo de ayuda, etc.). Pero, además, para saber qué “opina” se ha de observar su comportamiento, sus expresiones, sus juegos simbólicos, en un entorno normalizado. Han de crearse situaciones normalizadas (no interrogatorios extraordinarios) y se ha de contar o construir previamente con la total confianza del niño.

Saber lo que nos quieren decir supone transmitirle adecuada y progresivamente los cambios que van a producirse en su vida, descubrir el conjunto de sentimientos y vivencias entre los que tendrá que ubicar la nueva experiencia, saber cómo percibe y entiende cada uno de los elementos en juego. La persona adulta, además, escuchará en la medida que pueda aventurar cómo pueden afectarle a medio y largo plazo nuestras decisiones, cómo pueden corregirse los efectos negativos secundarios. Además, acompañará al niño en el tiempo de inestabilidad hasta que vuelva a dominar su entorno y sentirse seguro.

Prácticamente a todas las edades los niños y niñas tienen algo que decir sobre las formas y las actuaciones con las que las personas adultas organizamos su vida. La dificultad está en saber escuchar, en crear las condiciones para que sea posible y, especialmente, en dejar de pensar que su opinión, emocional, conductual, corporal, etc., carece de valor.

**Actores de sus vidas**

Del conjunto de todo lo escrito hasta aquí puede deducirse que el papel de la infancia, especialmente en la construcción de la propia infancia, debería ser algo más que reclamar el derecho a ser tenidos en cuenta, a ser considerados prioritariamente, a escuchar lo que pueden decirnos. Si los hemos definidos como sujetos activos de derechos, debemos aceptarlos como sujetos activos de su presente y de su futuro.

Para que ello sea posible, de todo lo escrito hasta ahora se deduce que los niños y niñas, los y las adolescentes, necesitan que las personas adultas les garanticen, seriamente y no sólo con declaraciones formales, cuatro tipos de entornos, cuatro contextos educativos:

1. *Contextos estimuladores*, es decir: contextos de experiencia y práctica vital suficientemente intensos.
2. *Entornos de seguridad*, en los que la experiencia de sentirse queridos, de estar vinculados permita el suficiente equilibrio para sentirse personas.
3. *Contextos participativos*. Contextos en los que al actuar y decidir pueda sentirse responsable, autor de sus actos.
4. *Entornos comunitarios*. Contextos para la solidaridad y la construcción de proyectos que superan el individualismo.

Por eso, respetar los derechos de la infancia supone, en primer lugar, dejarlos participar, ser actores, experimentadores de prácticas vitales en su casa, en las instituciones educativas, en el diseño y la práctica del ocio, etc. Tener futuro es ejercer el presente.

Igualmente, significa tener conciencia progresiva de la propia existencia, descubrir con la ayuda de los otros la propia identidad, poderse querer porque se siente querido. Significa poder participar en la vida de todos, teniendo posibilidades de que la vida colectiva también pueda definirse en clave de infancia. Significa, finalmente, poder construir con otros niños y niñas proyectos, identidades y pertenencias comunes, sentir que forman parte de una etapa, de una generación, de una condición social respetada.

**3**

**Preservemos algunos entornos educativos**

Hasta aquí el texto ha tenido como eje del relato a los niños y niñas o a sus adultos, sus grupos familiares. En los próximos capítulos escribiré desde la perspectiva de algunas de sus principales dificultades. Antes, sin embargo, quisiera referirme a algunos contextos, a algunos entornos educativos singulares, especialmente afectados o en riesgo de serlo por las transformaciones a las que me vengo refiriendo. No son todos, quizá tampoco los más importantes. Sí son aquellos en relación con los cuales he tenido que compartir reflexiones recientes y que, a mi parecer, están teniendo un alto impacto sobre la infancia y la adolescencia actuales. En primer lugar me referiré a los contextos educativos para atender a la primera infancia. Después, a algunos condicionantes de la atención a las discapacidades, completándolo con un apunte sobre el derecho a ser educado en un contexto de diversidad.

**La educación en los primeros años de la vida**

**Todo vale para aparcar niños**

En la actualidad, uno de los desencuentros más significativos entre las propuestas adultas y las necesidades de la infancia es el que tiene como protagonista a la primera infancia, a sus primeros años de vida. Existe una grave discordancia entre las nuevas realidades familiares, sus demandas de recursos para que los hijos sean cuidados (para poderlos cuidar o hacer que otros los cuiden), las respuestas de las administraciones, los recursos disponibles y las verdaderas necesidades de los niños y niñas pequeños.

Como resultado de esas contradicciones, se está construyendo todo un entramado de respuestas, de servicios, que aparcan cualquier reflexión seria sobre los elementos claves de cuidado y la educación en los primeros años de vida, así como el impacto sobre los procesos madurativos y de socialización. Sin embargo, si en alguna etapa de la vida son claves las formas de cuidar y educar es justamente en estos primeros años. Si tuviera que seleccionarse una etapa singular, prioritaria, significativa, determinante de una buena parte de lo que llegamos a ser, ésta tiene que ver con la primera infancia y con los procesos educativos que se dan en ella. Aunque no puede aceptarse una especie de fatalismo analítico según el cual las dificultades en estas etapas son determinantes, casi inamovibles, sí que es objetivamente cierto que el impacto de lo vivido en estos primeros años genera muchas dificultades personales y sociales con las que después habrá que trabajar.

Es cierto que muchas de las desigualdades educativas y de aprendizaje posteriores tienen su origen en la desigualdad de estímulos en los primeros años. La igualdad de oportunidades, el equilibrio personal y la vinculación social tienen buena parte de sus raíces en las experiencias vividas en esos años. La educación en los primeros años de vida es justamente aquella en la que es imposible renunciar a considerar la calidad. Una forma precaria de educar (ya sea por ausencia de la estimulación adecuada, ya sea por la vivencia de experiencias inadecuadas) no genera solamente un conjunto de déficits más o menos compensables a posteriori, genera daños y dificultades en los procesos de humanización, de personalización. Es en los primeros años cuando se conforma buena parte del capital cognitivo, emocional y social de las personas. Una parte significativa de las dificultades posteriores de los chicos y chicas tiene que ver con las experiencias de esos años especialmente plásticos para la generación de seguridades, vínculos y aprendizaje de base.

Mi intervención sobre el tema estuvo marcada por reclamaciones ante la imposibilidad de acceso a una escuela infantil (a una guardería)[[3]](#footnote-3) y por quejas ante el desmantelamiento de proyectos de educación infantil de éxito, respetuosos con la infancia y sus necesidades, en aras de la economía municipal y la creación de nuevos recursos. Pero, también, por las denuncias ante la proliferación de espacios de recogida de niños sin regulación ni control (en los que a veces se llega incluso al maltrato), por la puesta en marcha de nuevos recursos de forma caótica sin un mínimo control de calidad. Hoy sigue siendo muy fácil encontrar recursos para cuidar niños bajo el nombre de “ludotecas” que abren a las siete de la mañana y acogen a bebés de seis meses. Hay programas de las administraciones, diseñados con perspectiva asistencial, que ofrecen simplemente horas de cuidado de los niños. La inmensa mayoría de las guarderías privadas no están ni censadas y escapan a cualquier inspección educativa de la Administración (ni siquiera está claro quién es el responsable de hacerlo).

**¿Incompatibilidad laboral o abandono?**

El contexto actual de la atención a las necesidades educativas de la primera infancia viene marcado, en primer lugar, por las nuevas incompatibilidades entre las vidas familiares y las vidas laborales de los diferentes tipos de familia. Una de esas situaciones es la que se suele designar como “familia de doble salario”, en la que por razones de trayectoria profesional de sus miembros o por necesidades de supervivencia económica se da un doble trabajo a tiempo completo, poco compatible con el cuidado de los hijos.

A estas situaciones deben sumarse las derivadas de la educación en soledad, del cuidado de los hijos a cargo de un solo progenitor, con frecuencia con menos recursos y tiempo que en los casos de biparentalidad. Unas y otras han conducido, por un lado, al incremento de demandas de lugares para depositar niños, sin tener en cuenta las condiciones y características básicas que deben tener. Por otro, a colocar en segundo plano las obligaciones familiares de educar. En unos caos se produce imposibilidad educativa (poder dedicar tiempo está asociado a la supervivencia, sólo se tiene tiempo para ganar para vivir), en otros, delegación educativa sistemática (demandas a la Administración para que haga de padre y de madre), y en otros muchos escasa percepción y valoración de lo que significan estas etapas en la vida de un niño.

Otras veces, la dificultad, olvidada, no nace de la presión de la demanda, sino de la necesidad de tomar en consideración las situaciones de fragilidad educativa a las que me vengo refiriendo y en las que el acceso a un espacio educativo propio de la edad, planificado adecuadamente, puede suponer la única forma de compensación de ausencia y deficiencias educativas. No se trata de niños y niñas que se quedan fuera de una guardería porque no hay plazas, sino de niños y niñas que deberían acudir pero no existe el recurso o no se tienen en cuenta sus prioridades (o entran en contradicción con las de otros) para acceder a los que existen.

**Guarderías bajo mínimos**

La combinación del gran incremento de la demanda con la sensibilidad hacia las nuevas necesidades emergentes ha conducido a que las administraciones, en un deseo de ofrecer más plazas y reducir costes para que sea posible, hayan acabado priorizando una propuesta más universal, de mínimos, para más gente y facilitar la creación de recursos con proyectos educativos muy precarios. Aun a riesgo de simplificar, se puede decir que se aceptan formas de funcionamiento y niveles de calidad que, de ninguna manera, se aceptan en la escuela, por ejemplo, en otras etapas educativas.

Actualmente siguen coexistiendo concepciones muy diversas sobre cómo han de ser los recursos de atención a la infancia de estas edades (0-3), especialmente de las guarderías. En algunos casos, predominan las concepciones benéfico-asistenciales de cuidado y atención para que las familias sigan su ritmo productivo. En el extremo opuesto están las concepciones escolarizadoras que pretenden considerarla una etapa escolar más, aunque sus aprendizajes sean diferentes.

En el fondo de lo que sucede subyace, en primer lugar, una gran fragilidad de la propuesta educativa para la educación de 0 a 3 años que, a pesar de gran experiencia acumulada, no consigue imponerse por encima de otras propuestas benéficas o de simple gestión de la vida del hogar. Por otro, es el producto de la negación de la importancia del impacto real de las experiencias vividas en estos años infantiles. Algo así como su reducción a un tiempo de maduración pasiva casi automática.

Sin embargo, se trata siempre de entornos educativos delicados. En el proceso de diferenciación y separación de sus padres, de salida del pequeño universo de su hogar, el niño se ve obligado a convivir en contextos diferentes y ha de traspasar su confianza y parte de sus vinculaciones emocionales del núcleo familiar a las nuevas personas adultas que lo cuidan. En algunos casos, los nuevos contextos y las nuevas personas adultas tendrán que facilitar las seguridades, compensar las deficiencias del núcleo familiar. No es posible hacerlo de cualquier manera. Una parte de lo que hoy está en funcionamiento no sirve. Se trata de aceptar claramente que de los 0 a los 3 años estamos ante una etapa educativa específica, singular, altamente determinante, que nace del derecho del niño a la educación (no de las imposibilidades adultas) y que ha de tener formas propias de organización y planificación.

**Aspectos básicos e irrenunciables de la escuela infantil**

En medio de todas esas presiones, contradicciones y olvidos necesitamos recuperar algunos de los elementos claves que deben conformar la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles. Hay que comenzar por tener claro que no puede existir un único modelo. Si todos los recursos escolares, si todos los espacios educativos deben tener en cuenta las diferentes realidades del barrio, del entorno en el que están, la escuela infantil todavía más, y ello porque, además, han de tener en cuenta las diversas realidades familiares y su relación con el hijo o hija que acaba de aparecer en su seno. Se trata de tenerlo en cuenta para los horarios, para los tiempos de permanencia de los niños, para las formas de trabajo conjunto con las familias, para el diseño de los otros recursos de apoyo a la tarea de educar en el hogar, etc.

La principal función de un espacio en el que se acoge a la pequeña infancia es crear y garantizar un clima educativo básico. Eso se traduce en facilitar:

* **Un conjunto de estímulos adecuados para cada edad y para cada niño (complementando o, a veces, supliendo los que debe facilitar el entorno familiar).**
* **Un conjunto de experiencias de sociabilidad, de relaciones con otras personas, otros niños y niñas que completen las que el núcleo familiar no puede proporcionar.**
* **Una percepción permanente de afecto y seguridad que permita disfrutar, vivir el día a día como una experiencia satisfactoria.**

Justamente porque no puede ser considerado un ciclo escolar más, ni un espacio educativo centrado en el aprendizaje, ese clima, esas experiencias no se pueden parcelar en un horario, como si se tratara de aprender una materia en cada hora. Tan importante es la primera acogida como los espacios de experimentación, y éstos como el tiempo de aprender comiendo o adquirir hábitos de control. En muchos de los proyectos que se ponen en marcha hay un intento de fraccionamiento de las importancias educativas a lo largo del horario para así encargárselas a profesionales con niveles de formación (y de sueldo) muy diversa.

Buena parte de la acción positiva de una escuela infantil, su clave de bóveda, tiene que ver con la constitución de referencias personales sólidas para cada niño o niña, con conseguir que todos tengan una relación significativa con un profesional, con una persona clave. El niño o la niña que acuden a un espacio educativo infantil han de poder construir relaciones intensas, estables, confiadas, con un número reducido de personas. Han de sentir que personas concretas le facilitan afecto y se ocupan personalizadamente de él. Han de poder comprobar que su padre o madre no le abandonan, no lo aparcan, le dejan a cargo de una persona concreta en la que confían y con la que le ven cada día establecer una relación cordial al llegar o al marchar.

En muchos de los nuevos recursos no se tiene en cuenta esto. La organización del personal, su fraccionamiento en diversas categorías, su alta rotación por la precariedad laboral hace que los niños y niñas queden en muchos momentos en manos de personas diversas con las que no han construido ningún vínculo de seguridad, que tengan que acomodarse continuamente a nuevas relaciones.

Las personas que atienden a la primera infancia han de ser profesionales de la educación, igual que lo son para otros ciclos educativos. Además, han de ser especialistas que hacen una tarea especialmente delicada. Haciendo uso de otras de las minusvaloraciones tópicas sobre la importancia de la infancia, se tiende a pensar que se trata de funciones que puede hacer cualquiera. Se confunde el simple cuidado con la acción educativa activa, positiva. Se olvida que se trata de una etapa educativa, planificada como tal, complementaria de la de la familia. Se trata de disponer de profesionales de la educación que actúan profesionalmente de la educación que actúan profesionalmente en esos contextos planificados.

El eje que articula la acción educativa es la cotidianeidad, las actividades y las interrelaciones de la vida diaria. Es tan importante el ambiente que se crea como lo que se hace. Maduran, evolucionan; aprenden en el día a día. Es tan importante vigilarlos cuando duermen como manifestarles afecto mientras aprenden a comer solos. Se trata de etapas de enorme impregnación emocional, de construcción de la base del tono afectivo que dominará después sus vidas. Por eso no vale la improvisación, no vale cualquier proyecto. Las administraciones que son responsables de esos recursos no pueden dedicarse simplemente a adjudicar a empresas su gestión sin ejercer el control próximo, la supervisión directa, la evaluación.

Sea como sea la organización de una escuela infantil, ha de prever una relación sistemática y permanente con el grupo familiar. Y ello de manera que compartan una lectura similar sobre lo que el niño vive, necesita, disfruta, padece; de manera que se ayuden y se complementen; de manera que se eviten y corrijan las delegaciones y los abandonos educativos que, como he señalado, están en la base de algunas de las demandas de un lugar donde colocar al hijo o hija.

**Las otras formas de ayudar a educar**

Hacer posible la educación de la pequeña infancia, hacer posible que los padres y madres eduquen, pasa por muchas otras intervenciones de los poderes públicos y no sólo por crear plazas de guarderías. Esas intervenciones tienen que ver con las políticas de familia a las que en otros apartados me he referido. También carece de sentido pensar que se trata de “escolarizar” a todos y casi desde la cuna. Ir a la escuela infantil ni es la única opción ni la mejor para todos desde los primeros meses de vida.

Los recursos educativos que hay que desarrollar para atender a la infancia, en una sociedad que ya he descrito como de multiplicidad de influencias educativas, son muchos y diversos, complementarios unos de otros. Me refiero a los “centros abiertos”, a las ludotecas (espacios de educación a partir del juego en tiempo de ocio), a los recursos de educación en tiempo de ocio, a los servicios de estimulación precoz, a los espacios para trabajar las relaciones familiares, a los servicios de apoyo en el hogar, a las redes de ayuda vecinal para el cuidado de los hijos, etc. Algunos de ellos tienen un carácter complementario o de intervención puntual. Otros, con tiempos de acción e intensidades diversas, tienen que ve con el cuidado cotidiano, las relaciones educativas esenciales.

Todos ellos, y especialmente los últimos, deben ser considerador recursos o servicios educativos, destinados a cubrir las necesidades educativas de la pequeña infancia. No tienen que ser diseñados en primer lugar para cubrir las necesidades de sus padres, tampoco como recursos asistenciales. Sí que, dada la diversidad de situaciones familiares, es clave que su organización responda a esa diversidad de necesidades. “Educativos” quiere decir no sólo que tienen esa pretensión en sentido estricto, sino que dependen, están relacionados con proyectos y recursos de atención a la infancia más amplios.

Las propias guarderías que funcionan con criterios de comunidad suelen ofrecer espacios de atención en tiempo parcial compartidos con las madres o padres (o abuelos). En algunos barrios se forma a madres disponibles para atender en algunos tiempos limitados a los hijos de otras madres. Algunos servicios formativos crean espacios infantiles para cuidar de los niños y niñas mientras el padre o la madre mejoran su capacitación formativa o laboral. Otras veces la atención socioeducativa a la familia está basada en crear espacios para construir los vínculos y ayudar a crecer al grupo familiar en su conjunto. Estos y otros recursos tienen en común atender completamentariamente a la pequeña infancia para mantener, mejorar y suplir la estimulación educativa de la familia. Pero no deben estar diseñados como simples formas de cubrir las necesidades de cuidado de los hijos que se le plantean a una familia. Por eso deben ser diseñados desde lo educativo y, en mi opinión, deberían tener siempre como referencia (depender de él) una escuela infantil, un recurso infantil “madre” regular y estable que apoye, supervise, haga el seguimiento de las actuaciones, y evite su desvío de las verdaderas necesidades de la infancia del territorio.

Otros muchos servicios y recursos complementarios para estas edades, más situados en el espacio y el tiempo en el que predomina el juego, aun siendo finalmente educativos, no tienen por qué tener esa conexión y supervisión. Todos, sin embargo, han de tener en cuenta las características de la edad, ser algo más que “chiquiparques”, y estar dentro de los planes de atención a la infancia de un territorio.

**El derecho a ser educado en un entorno diversificado**

**Escoger escuela, escoger alumnos**

Un parte importante de las quejas que cada año llegan a las instituciones relacionadas con la defensa de los derechos de la infancia tiene que ver con los procedimientos de matriculación, con la imposibilidad de acceder a la escuela deseada por los padres. Al final de la expresión de los agravios y de las irregularidades que, supuestamente, padecen por culpa de la Administración, muchos padres y madres acaban citando su derecho a escoger el centro escolar que deseen para sus hijos, basándose en el derecho a decidir sobre su educación.

En menor medida, también se reciben las quejas de educadores y educadoras por la composición del alumnado que finalmente acaba viniendo a las aulas de su escuela. En unos casos porque buena parte del alumnado considerado socialmente normalizado acaba escolarizado en escuelas fuera del barrio, fuera de la población. En otros, porque la distribución del alumnado “singular”, por razones de origen migratorio o por tener necesidades “específicas” (vocablo que no sé con qué criterios pretende singularizar determinadas necesidades sociales y diferenciarlas de las “especiales”, asociadas a las discapacidades), no es suficientemente distributiva, concentrando estos alumnos en determinadas escuelas.

No entraré aquí a sistematizar los diferentes argumentos jurídicos ni políticos que matizan el derecho de los padres a decir dónde se escolarizan sus hijos. Tampoco a corregir ese tipo de argumentos extraños que sustentan una especie de reclamación sindical de que los niños “problema” deben ser repartidos. Como en tantos otros temas, no es ésta la pretensión de este libro. Tan sólo quiero dedicar unas líneas a exponer otros argumentos, mucho más respetuosos con los derechos de la infancia y menos con las pretensiones de sus padres o maestros.

Como miembro de una institución defensora de todos los derechos de los ciudadanos y ciudadanas ante la Administración actué para que se respetaran los derechos de las familias, pero tuve que recordar a los que reclamaban a la Administración que existía otro derecho, al menos de igual nivel, que era el derecho de todos los niños a ser educados en un entorno suficientemente diverso y estimulador. Que el derecho de unos no podía tener como consecuencia directa la vulneración del derecho de otros. Que, en todo caso, debía buscarse algún grado de compatibilidad entre los dos.

**El derecho a ser educado es un entorno diversificado, estimulador, normalizador, significa estar en una escuela y en una organización escolar (en una clase) en la que hay, al menos, la diversidad de infancias, de realidades sociales del barrio. Es reclamar para todos los niños y niñas que convivan y aprendan con compañeros diversos, con formas de vida, capacidades, dificultades personales y de aprendizaje suficientemente diferentes.**

Reclamarlo no es un intento de convertir la lógica pedagógica en derecho, sino hacer notar que el derecho a las oportunidades educativas, sin más límites que el desarrollo posible de las propias capacidades, se ve truncado si todas las interacciones posibles con los iguales, todos los modelos, todas las expectativas, todos los bagajes que el alumnado se lleva de la escuela están limitados, empobrecidos, conflictualizados. Educarse sólo entre limitaciones, conflictos y déficits hace imposible un desarrollo educativo pleno y, por lo tanto, vulnera el derecho a la educación. No es que una escuela construida sólo con “problemas” sea inevitablemente un “problema”, es que se niega a los niños que están en ella la posibilidad de superar sus dificultades, la posibilidad de tener un futuro diferente, la posibilidad de superar las limitaciones de su presente. Garantizar el derecho a escoger escuela significa garantizar el derecho a que la escuela sea un entorno estimulador para los que no pueden ejercer el derecho a elegir, para los que sólo pueden ir a la escuela que tienen al lado.

En las reclamaciones de los claustros asociados a la “distribución” suele haber una parte de exigencia de supuestas mejores condiciones de trabajo y de necesidad de demostrar mejor éxito escolar teniendo alumnado con más posibilidades de éxito. Otras, sin embargo, reclaman poder educar y educar bien a todos, pero hacen notar que eso no es posible si, a causa de los procesos de selección del alumnado, se empobrece de manera extrema el clima escolar. Su derecho a reclamar la posibilidad de educar coincide con el derecho de los niños a disponer de un entorno educador.

Cuando los padres reclaman el derecho a escoger, no todos se están refiriendo a lo mismo, o tienen una mezcla de pretensiones. En unos casos la referencia es más ideológica y tiene que ver con el proyecto, con la confesionalidad o con determinados valores del centro. En otros, la demanda está asociada a la calidad y el prestigio escolar atribuidos a la escuela o al tipo de proyecto pedagógico que ésta tiene. En otros, en muchos, lo que se pretende es evitarle al hijo determinadas relaciones, ya sea en relación con los déficits escolares, ya sean relacionadas con la condición y la extracción social.

**La mejor educación sólo es posible en interacción con la diversidad**

La pedagogía en clave de derechos sobre esas pretensiones —en la escuela financiada con recursos públicos— lleva, en el primer caso, a vigilar para evitar el adoctrinamiento, para conseguir que la educación que recibe el niño o la niña le permita llegar a construir su propio pensamiento autónomo. También a evitar que la cerrazón del proyecto impida la entrada de familias que sólo están en parte de acuerdo con él. Pero, poca cosa más se puede hacer. En cuanto a las demandas del segundo tipo, las relacionadas con la imagen y la calidad, las respuestas posibles son conocidas: hacer que la oferta pública de calidad sea mayor, que las escuelas del barrio puedan tener calidad y puedan explicarla.

Las últimas argumentaciones, las excluyentes, no pueden ni siquiera ser tenidas en cuenta. Tan sólo cabe explicar a quien lo quiera oír que la mejor educación es aquella que se produce en interacción con la diversidad de niños y niñas que viven en un determinado entorno, que aprender y aprender a convivir no pasa por la selección de los compañeros de aprendizaje.

Pero, detrás de todo ese complejo debate subyacen otros muchos aspectos de la educación en una sociedad desigual, diversa y cambiante. El primero de ellos tiene que ver con la afirmación ética del derecho de todos los niños a tener posibilidades educativas, a que se acepte que todos pueden aprender, descubrir, saber, ser. Es el derecho a la posibilidad, a tener las oportunidades educativas que hagan posible su futuro, o al menos que se aplacen al máximo las limitaciones de futuro. Después, tenemos que volver al denostado criterio de la “comprensividad”, o la educación de todos y todas en condiciones de igualdad. Un criterio que lleva a las discriminaciones positivas, especialmente en los periodos infantiles clave, y a la búsqueda de formas de compensación de la falta de otros estímulos en el entorno familiar y social.

También supone evitar la consolidación de la teoría de lo “no educable” (que viene a ser lo que no cabe en determinada escuela), sustituyéndola de nuevo por la explicación de la diversidad de procesos educativos y de aprendizaje. Paralelas a las demandas familiares de elección corren las pretensiones escolares de selección.

Aun a riesgo de repetir viejos discursos, acabaré resumiendo algunos criterios sobre la diversidad escolar —demasiado sabidos y demasiado olvidados— a los que demasiadas veces he tenido que recurrir últimamente:

* Sabemos que no es posible la educación sin una interacción normalizada. Por eso evitamos crear instituciones especiales y no nos dedicamos a distribuir el alumnado “problemático”.
* Dado que para muchos alumnos la escuela es una ventana abierta a otros mundos, que les permite descubrir otros mundos, intentamos crear deseos de saber, evitamos que por falta de estímulos continúen esclavos de sus limitaciones sociales.
* Consideramos que todo el alumnado es portador de aspectos positivos. Por eso tenemos en cuenta su bagaje cultural y vital. Pero como ese bagaje es diverso buscamos la organización, la didáctica y la relación educativa adecuada a cada situación.
* Como formar parte de esta sociedad es cada vez más complicado, pretendemos que la escuela facilite a todos el aprendizaje de las herramientas básicas para funcionar socialmente, evitando que se cree o se consolide la marginación de algunos. Defendemos, en definitiva, la posibilidad para todos los niños y niñas de tener un futuro humanamente positivo.

**Discapacidades y diferencias**

**El retroceso de la integración**

A menudo, cuando la lógica económica o la política se imponen en la lectura de la realidad, consideramos que una necesidad es importante en la medida que afecta a un grupo importante de personas. Cuando por compromiso personal o por obligación profesional tienes que mirarla desde la perspectiva de los derechos, la realidad cambia. Muchas cosas deben hacerse aunque afecten a una sola persona si ésta sufre una grave vulneración de esos derechos.

He querido comenzar poniendo en crisis la idea de la prioridad en función del número de afectados o de la importancia social de los colectivos para referirme a algunos aspectos de las discapacidades en la infancia, porque ése fue el cambio de chip que tuve que hacer al atender sus quejas. Son muy pocos los niños afectados, por ejemplo, por una multidiscapacidad, pero no se puede contestar a sus padres que reclaman una atención adecuada que existen muchos miles de niños con otras necesidades, porque negársela es eliminar prácticamente todos sus derechos. No puede haber excepciones en los derechos de la infancia.

De todos los aspectos relacionados con las discapacidades con los que me encontré, quisiera hacer referencia (como siempre de manera parcial) a tres de ellos. En primer lugar, las dificultades para la incorporación a la escuela cuando ésta es complejamente diversa. Luego, me referiré a la discapacidad múltiple y, finalmente, a un conjunto de propuestas para reivindicar sus derechos.

Una mirada generalista, especialmente si se hace desde la perspectiva de las familias afectadas, sobre la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la escuela ordinaria percibe un cierto retroceso global. Se trata, por supuesto, de una mezcla de impresiones y de realidades que suele ser muy diferente según el territorio y según las escuelas, con bastantes avances en la educación primaria, con muchas dificultades en la educación secundaria. Sabemos que toda discapacidad, todo retraso madurativo, no puede medirse teniendo en cuenta sólo el sujeto, sino que debe hacerse en relación con entornos y contextos concretos. La dificultad para adaptarse o para ser autónomos depende de las características y del potencial del entorno en el que están inmersos. Hay escuelas con un enorme potencial para la adaptación y la acogida y hay escuelas en las que no vale la pena ni intentarlo.

Una cosa que sí podemos afirmar de la escuela actual: que educar en ella se ha vuelto más complejo y que el panorama de sus aulas es ampliamente más diverso. Esa nueva, en parte, realidad parece haber producido en la escuela una especie de saturación de atención a la diversidad que tiende a dejar fuera a los niños y niñas discapacitados. Vendría a ser algo así como considerar que ya se hacen muchos esfuerzos para atender a tanto alumno diverso y ya no quedan recursos para tener en cuenta, además, al discapacitado. La ductilidad y la predisposición a la atención personalizada disminuyen. El propio término “necesidades educativas específicas” introducido al lado de “necesidades educativas especiales” para medir ratios de alumnos o para disponer de recursos complementarios puede facilitar esas actitudes.

Cuando en lugar de aceptar de entrada que un aula es un espacio de niños y niñas diversos con necesidades educativas diferentes, empezamos a contabilizar etiquetas (cuántos con discapacidades, cuántos con problemas sociales, cuántos inmigrantes, cuántos con trastornos de diversa índole, etc.), cuando en lugar de valorar qué condiciones deben darse en el aula para que sea posible atender a los diversos alumnos se plantea simplemente a cuántos “raros” se puede tener, es muy posible que los primeros en no ser aceptados sean los discapacitados, sobre todo porque siempre se acaba pensando que para ellos ya existe la escuela especial.

Todo el debate y el proceso de integración progresiva en la escuela ordinaria, con grados y formas diversas, de muchos de los niños y niñas discapacitados, que desde hace años se han estado impulsando, parece estar en crisis en este nuevo contexto. Se los vuelve a situar en el terreno de las dificultades, de las rémoras añadidas, y no se les mantiene simplemente en el panorama de las diversas diferencias. Como ya señalé con algún ejemplo al hablar de la infancia como oportunidad y ahora al recordar el derecho a la educación en contextos de diversidad, se olvida que el punto de partida para todos y todas es el derecho a la escolarización ordinaria en condiciones de normalidad, con los apoyos y las adaptaciones que sean necesarios. Se olvida que lo especial, lo excepcional, lo segregado ha de ser lo singular y no lo general, lo que no parece posible por muchas adaptaciones que hagamos o muchos recursos complementarios que pongamos. Es, además, excepcional porque valoramos que el espacio normalizador es insuficiente y puede generar padecimientos añadidos. El resultado de ese cambio oculto de perspectiva es una disminución global de la población con discapacidades que puede y debe estar en la escuela de todos.

**Pocos creen en la escolarización compartida**

La situación actual de la escuela está teniendo un especial impacto en la “escolarización compartida” (niños y niñas que comparten su tiempo entre la escuela ordinaria y la escuela de educación especial). El seguimiento educativo por parte de dos instituciones, con el encaje singular en el aula que supone, se hace especialmente pesado para la escuela y, como otras escolarizaciones compartidas, resulta de difícil gestión para una escuela poco flexible. Además, la pertenencia a dos escuelas (cuando no se facilita la movilidad) se convierte en una carga más para las familias, que acaban considerándola como inconveniente para el hijo. El resultado es que se tiende a no utilizar esa forma educativa, a la privación de los estímulos derivados de un tiempo de interacción diversa, incluso a la conceptualización de que se trata de una fórmula educativa poco útil.

Un elemento añadido a todas las complejidades de la integración ha sido la extrapolación a otras dificultades de la idea de la incorporación de un profesional de refuerzo para hacer posible la integración (“acepta a este niño difícil porque te ponemos alguien para ayudarte”). Lo que inicialmente era facilitar al maestro los refuerzos específicos (lenguaje, adaptación curricular, facilitación de metodologías de aprendizaje, etc.) para que el alumno discapacitado pudiera compartir el aula, se fue convirtiendo en una especie de monitor permanente de ayuda sin el cual la escuela no acepta tener a determinados alumnos. Luego vino la extensión de esa “ayuda” (considerada oficiosamente como refuerzos de contención) a muchas otras categorías de alumnos imposibles en el aula (desde la discapacidad física a los trastornos por déficit de atención e hipermotilidad, pasando por los trastornos indefinidos de conducta). Todo menos flexibilizar, ampliar las posibilidades de estimulación educativa en el aula, hacer posible el seguimiento educativo personalizado.

Probablemente ya no tenga sentido diagnosticar y catalogar las diversas diversidades del alumnado, ni siquiera en las discapacidades, aunque en muchas de ellas ésa sea una variable determinante de su forma de ser y de su forma de estar en la escuela. Para evitar la proliferación de etiquetas diagnósticas, que a menudo no dicen nada y tan sólo establecen clasificaciones valorativas de dificultades educativas o proporciones de alumnado supuestamente no ordinario que atender; para evitar que la escuela se desprenda significativamente de alguno, se ha de recuperar la lógica integradora, basada fundamentalmente en tres tipos de propuestas:

1. Una propuesta integradora para la comprensión de las diversas dificultades educativas, de las diversas situaciones de dificultad (de las diferentes variables individuales, familiares y sociales que conforman la realidad de los alumnos), que utilice los “diagnósticos”, cuando sean imprescindibles, para elaborar los proyectos educativos personalizados, no para catalogar al alumnado. Una propuesta que permita definir los climas educativos, las posibilidades educativas de cada aula, los procesos de adecuación a la diversidad existente. Una propuesta que describa las formas posibles de hacer el acompañamiento educativo de cada alumno.
2. Una propuesta de relación efectiva y útil, para el alumno y la escuela, con los diferentes servicios externos de referencia que atienden o deberían estar atendiendo a una parte de los alumnos (recursos de salud mental infantil y juvenil, servicios de estimulación precoz, servicios sociales, equipos de atención a la infancia, salud infantil, etc.), de manera que la acción mutua se refuerce y esté al servicio de una propuesta personalizada y única de atención (volveré al tema al hablar de la atención a la infancia y el trabajo en red).
3. Una propuesta de refuerzos educativos destinada a intensificar y hacer posible el acompañamiento educativo personalizado (desde la adaptación curricular a la adquisición de habilidades y procedimientos de base, pasando por la gestión de negociaciones y pactos para la convivencia posible en el aula) y no simplemente destinada a conseguir una aceptación mecánica, no implicada, de la presencia del alumno vivido como especialmente diferente en la escuela. Refuerzos que deben ser muy diversos (asesoramiento, supervisión, elaboración de propuestas, refuerzo educativo en el aula, profesional de referencia singular para algunos alumnos que refuerza al tutor, etc.) y no predominantemente la adjudicación de una especie de asistente personal.

**Un apunte de justicia sobre la pluridiscapacidad**

Los avances de la medicina que han hecho posible salvar vidas de niños y niñas antes condenados a morir al nacer, así como otras variables biológicas entre las que los expertos citan riesgos derivador de las nuevas técnicas reproductivas, junto con graves enfermedades ya conocidas hoy mejor atendidas, han hecho significativa la presencia de una infancia afectada por diversas discapacidades. Una infancia, sin embargo, escasamente conocida, por la que sus padres y madres hacen unos esfuerzos de cuidado y educación que realmente merecen otros reconocimientos y ayudas.

La pluridiscapacidad supone hoy un conjunto de nuevos retos cuando se la sitúa en medio del derecho a la educación de todos los niños y niñas, del derecho a crecer y evolucionar en condiciones de estímulo y de socialización. Son niños y niñas de los que apenas nadie habla, pero para los que muchas cosas son posibles, deben ser posibles.

Pero, para ello, necesitan recibir un conjunto de estimulaciones multisensoriales precoces. Algo que sólo es posible si, por ejemplo, existe la escuela infantil adecuada (son muy pocas las que están pensadas para atender con eficiencia la pluridiscapacidad), si cuentan con el transporte adecuado. Son niños y niñas que pueden comunicarse si sus adultos construyen para ellos sistemas de comunicación personalizados (con fotos, sonidos, PDA, etc.) Pocas veces siente uno tan claramente que se vulneran derechos de la infancia como cuando, atendiendo a esos niños, a sus padres y madres o a los profesionales que les atienden, se comprueba que todo su posible futuro depende de una ayuda de las administraciones que no llega o llega tarde. Cuanto más vulnerable es un niño, más grave es la vulneración de sus derechos.

**Para que los derechos no estén discapacitados**

Cuando estos años tuve que trabajar, con padres y madres, con profesionales, los derechos de la infancia y la discapacidad, acabé compartiendo con ellos algunas propuestas para defender también sus derechos. La mayoría son obvias, pero la mayoría padecen recesión y olvido. Para que otros puedan seguir trabajando en ellas, las resumiré brevemente.

Propuestas para defender los derechos de las infancias discapacitadas:

1. Reivindicar que todo el mundo forma parte de la normalidad; que la vida y el mundo ordinario son plurales, diversos y que todas las personas necesitamos diversos grados de apoyo. Impedir cualquier propuesta de dicotomía entre discapacitados y no discapacitados.
2. Luchar para que nadie esté predestinado, ya que todo puede ser razonablemente mejor, si se cuenta con los estímulos y las ayudas adecuadas, en los momentos oportunos. Hacer posible el derecho a un futuro diverso a partir del derecho a los estímulos y a las oportunidades estimuladoras, educativas.
3. Reducir las dependencias aumentando los apoyos disponibles. No existen grados diversos de dependencia, sino formas diversas de conseguirla, formas diversas de ayuda para conseguirla, formas diversas de ejercerla, situaciones diversas para poder practicarla.
4. Flexibilizar, permeabilizar, acercar la realidad plural a los diferentes sistemas de atención. Hacer que el lugar de atención ordinaria, en la educación, en la salud, en la atención residencial, en el acceso al trabajo, etc., sea posible a partir de la consideración de la diversidad por parte de cada uno de esos sistemas. Invertir la lógica, hacer que cada recurso considere que el discapacitado tiene un lugar en él y sólo excepcionalmente fuera de él.
5. Hacer posible el acompañamiento para que no sea necesaria la tutela. Hacer posible que se les atienda de manera integrada, con un profesional de referencia que acompaña su evolución, que facilita los apoyos para que *discapacidad* no signifique *dependencia*.
6. Atender de manera significativa a quienes les atienden. Tener cuidado de sus cuidadores. Facilitar el apoyo a la familia para que puedan seguir haciendo posibles los derechos de sus hijos e hijas. Facilitar la recarga de afectos, fuerzas y competencias profesionales de los profesionales para que no dejen de confiar en un futuro diferente para los niños y niñas a los que cuidan.
7. Permitir que formen parte de la sociedad. No se trata de que no sean considerados extraños, de que se les niegue la plena incorporación social, sino de que se les permita hacer aportaciones a la comunidad. Hacer posible que pinten algo en la comunidad, que participen en las dinámicas colectivas, que sean uno más en sentirse importantes porque la marcha colectiva también depende de ellos.
1. El artículo 12 de la Convención reconoce el derecho de los niños y niñas a decir lo que piensan sobre los asuntos que les conciernen. Obliga a los jueces y a las administraciones a tener en cuenta sus sentimientos y sus deseos. [↑](#footnote-ref-1)
2. En algún país existen regulaciones de esa persona adulta defensora del interés prioritario del menor que hacen posible incluso que, por ejemplo, no pueda declarar ante el juez si no lo considera adecuado. [↑](#footnote-ref-2)
3. Resulta complicado usar otra expresión para designar ese entorno de educación infantil y todas (hogar infantil, escuela cuna, guardería, etc.) tienen alguna connotación negativa. En general, en el texto he optado por “escuela infantil” y “educación infantil”, lo que no significa que la considere, sin más, una etapa escolar. Es una etapa educativa que debe reconocerse como universal y disponible (no como obligatoria) para todos los niños y niñas y que se produce en una institución educativa, con su correspondiente proyecto y planificación, de acuerdo con las propuestas, la regulación y la supervisión de la administración educativa. [↑](#footnote-ref-3)