

“LA EDUCACIÓN INCLUSIVA SIN RECURSOS ES UN FIASCO” ENTREVISTA A NADIA ROUSSEAU

Odet Moliner García¹

Universitat Jaume I de Castellón



Nadia Rousseau es doctora en Psicopedagogía y miembro del Consejo Superior de Educación del Quebec (Canadá). Comenzó su carrera profesional en la Universidad de Alberta en el ámbito de la pedagogía de la inclusión. Actualmente es profesora titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la *Université du Québec à Trois Rivières*. Titular de la Cátedra de investigación *Normand Maurice* sobre inclusión, obtuvo en 2009 un premio de excelencia a la investigación. Desde entonces desarrolla con su equipo procesos de acompañamiento a las escuelas que quieren avanzar hacia un modelo más inclusivo. Es reconocida internacionalmente por sus trabajos sobre el autoconcepto de los jóvenes con dificultades de aprendizaje y la pedagogía inclusiva. Son numerosas sus publicaciones entre las que cabe citar: *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*; *Bravo Camille!: la pédagogie de la sollicitude au service du mieux-être à l'école* y el material de sensibilización *Dans les bottines de Benoît*.

Como experta en pedagogía de la inclusión, ¿cuáles son los factores que limitan y los que facilitan el avance hacia sistemas más inclusivos?

El factor que más dificulta el avance es el miedo al cambio. La inclusión implica un cambio en la estructura general de nuestras escuelas, en la manera de enseñar, en la forma de reconocer la manera de aprender, en la forma de concebir el éxito escolar. Un límite es, en general, el miedo a lo desconocido.

Aquí en Quebec estamos lejos de la inclusión escolar y estamos más próximos al modelo de integración, como en España creo, se practica todavía la segregación escolar. Hay excepciones, algunas escuelas han iniciado un cambio hacia la inclusión, pero no es la norma general. Quizás seamos una de las provincias menos inclusivas de Canadá. Sin embargo otras como New Brunswick, Ontario, Alberta, Manitoba, son más inclusivas o Nueva Escocia por ejemplo está transitando de la integración a la inclusión.

Cuando dice que son provincias más inclusivas ¿se refiere a las políticas o a las prácticas que allí se desarrollan?

A las dos. Hemos finalizado un estudio comparativo de la normativa entre provincias y en la mayoría se habla de inclusión o de integración. En Quebec, se refleja en la normativa una concepción médica... los trastornos, la discapacidad, la integración, no hay una política clara sobre la inclusión escolar. Pero en las otras provincias que he

nombrado está más claro, hay normativa específica sobre la inclusión educativa. En cuanto a las prácticas, observamos claras diferencias entre unas provincias y otras. En los seminarios de trabajo se analizan muchas prácticas que reflejan las ventajas de la inclusión sobre la integración y observamos cómo los docentes asumen la responsabilidad de perfeccionarse, de ser más capaces de responder a las necesidades de los estudiantes.

Retomando el tema de los factores clave, uno es precisamente la responsabilidad de los docentes y su compromiso con la formación continua y la mejora. En Canadá cada provincia funciona de manera diferente, aquí en Quebec no hay una consideración seria del perfeccionamiento profesional del docente. En Alberta, sin embargo, cada docente tiene la obligación de tener un plan individual de perfeccionamiento. Por eso están siempre en formación continua, porque después son evaluados en función de su plan, y la formación es imprescindible para desarrollar la inclusión.

Y ¿cómo debe ser esa formación para que los docentes lleguen a la conclusión de que no sólo es deseable, sino preferible y efectivo que todos los estudiantes trabajen juntos para el éxito de todos?

Creo que es fundamental conocer historias concretas a través de relatos o videos. Se necesita “ver para creer” y por tanto, hay que difundir ejemplos reales, prácticas ejemplares de inclusión. Pero también es importante que los docentes se pongan en situación, porque cuando se pone al docente ante una situación de vulnerabilidad percibe la necesidad de pasar a la acción y es entonces cuando requiere la modelización, de lo contrario percibe la inclusión como algo irrealista e innecesario.

Entonces, ¿se trata de mostrar historias de éxito?

Indudablemente. Hay muchas historias de éxito, sobre todo en escuelas donde las personas trabajan juntas, unen sus esfuerzos sobre un mismo problema, un objetivo común. Estoy pensando en una escuela donde el maestro “ortopedagogo”¹ ha sido un apoyo fantástico en clase trabajando con el profesorado ordinario. En otra, la directora ha proporcionado tiempo de coordinación al profesorado para trabajar juntos, compartir ideas y trucos y ha habido un avance increíble. Todos, expertos o no, han aportado algo a la escuela.

Pero ¿el cambio comienza en las prácticas o en los enfoques?

Buena pregunta. Nosotros hemos desarrollado un modelo que se denomina «modelo dinámico de cambio para el bienestar y el éxito de todos». Es un proceso que comprende tres grandes fases. La primera se caracteriza por un periodo de grandes desequilibrios, en el que se trabaja muchísimo sobre las creencias del profesorado. Creencias sobre el alumnado, el aprendizaje, el papel de las familias, las dificultades escolares, los trastornos de comportamiento, etc. Porque hay muchas falsas creencias y es necesario trabajarlas junto con los valores y las actitudes. A partir de ahí es como si la gente comenzara a hablar por primera vez, y se empieza a desarrollar un proceso de construcción. Se inicia el cambio y se construye conjuntamente una idea de escuela, una idea común, una visión común. Es la fase más larga pero la que genera, sin duda, una especie de energía de equipo, una idea matriz clara, con una base explícita y consensuada. Sobre esa idea, el proyecto de cambio que se desarrolla en la segunda y

¹ En Quebec se denomina *ortopedagogos* a los maestros/as de educación especial o de pedagogía terapéutica.

tercera fase es más accesible, más realista y se progresa muchísimo. Porque en realidad, el cambio hacia la inclusión es sobre todo actitudinal.

Por tanto, el cambio que propone ¿es un cambio global?

Absolutamente. Uno o dos docentes pueden cambiar poco, normalmente generan prácticas aisladas. Cuando está implicada la escuela, se trabaja en el contexto real, en las estructuras y en la cultura. Estamos hablando de un cambio lento y profundo de dos o tres años, se trata sobre todo de generar el deseo del cambio.

En España, ante la situación de crisis que estamos viviendo, se ha optado por recortar programas, profesionales, aumentar las ratios... El profesorado se siente desbordado porque no tiene recursos. ¿Qué podemos hacer en este contexto? ¿Va a frenar esta situación el avance de la educación inclusiva?

Los docentes que están cerrados a la inclusión dirán, efectivamente, “no tengo recursos”. Cuando estamos abiertos a la inclusión pensamos en estrategias innovadoras, creativas, y con nuestros propios recursos podemos llegar a hacer maravillas. Cuando yo digo “no tengo recursos” es una manera de decir no al cambio, de no asumir mi responsabilidad. Dicho esto, es cierto que hay contextos en los que, a pesar de la buena voluntad, realmente no hay recursos y es aquí donde entra en juego la escuela comunitaria. Es necesario buscar entonces los recursos de la comunidad, abrir las puertas y buscar apoyos para la escuela, para trabajar juntos. Ahora bien, el apoyo administrativo es indispensable. Sin recursos la educación inclusiva es un fiasco. Sobre todo porque con los recortes y la merma de las condiciones laborales, los docentes comprometidos no se sienten apoyados. En estas condiciones, más que nunca, es importante no decaer y seguir avanzando.

¿Cuáles son sus últimos trabajos sobre inclusión?

Podría dividirlos en tres partes. El primero es sobre las graduaciones. Consideramos que la escolarización del alumnado con dificultades en las clases ordinarias favorece la obtención de un diploma. Se trata de una investigación importante, en la que manejamos datos de una muestra de 12.000 jóvenes. Los resultados muestran claramente que la mejor manera de aumentar la probabilidad de que un joven obtenga un reconocimiento oficial de su trabajo pasa por estar escolarizado en la clase ordinaria.

Otro proyecto, el más reciente y aún por finalizar, es el análisis comparativo del estado de la inclusión a partir de diferentes trabajos canadienses. A menudo decimos que en Quebec la inclusión no funciona ni va a funcionar, y nos preguntamos cuál es el motivo. ¿Por qué los francófonos del Quebec no pueden avanzar en la inclusión y los francófonos de Ontario sí? Los de Alberta y los de Manitoba también, pero nosotros no. El análisis comparativo nos va a proporcionar modelos y a permitir que el profesorado de Quebec, pueda ver, constatar y entender que podemos ir más allá de la reflexión “nos faltan recursos”. Es un proyecto en curso, complejo, pero que pretende obtener un documento accesible para todos en la web que muestre lo que se hace en otras provincias.

El otro proyecto en el que estoy muy ocupada es sobre las ayudas técnicas de apoyo al alumnado con dificultades de aprendizaje. Los estudiantes con dificultades de aprendizaje tienen derecho a una ayuda tecnológica que contribuya a su éxito tanto en la educación primaria como en la secundaria. A su vez, el profesorado debe conocer estas ayudas tecnológicas para poder elegir las, y la escuela debe ofrecer una estructura de acompañamiento al docente, al estudiantado y a las familias para entender las

ayudas. También debe proporcionar el apoyo técnico de un informático, el acceso a los materiales y software específico, así como un trabajo de reorganización en la escuela, su uso en la reeducación, su utilización para el aprendizaje, hay muchos factores que conducen a la autodeterminación. Cuando hablo de la implementación de la tecnología de ayuda, me refiero también al necesario autoconocimiento de los jóvenes, el conocimiento que tienen de sí mismos, sabiendo que tienen una dificultad de aprendizaje y una tecnología de ayuda sobre la que él tiene el pleno control, así como el control de los argumentos que justifican su utilización. Porque un niño cuando cambia de escuela o de profesor o profesora debe ser capaz de decir “necesito mi tecnología”. Por tanto, esta es una de mis últimas líneas de investigación, el uso de tecnología de apoyo en el aula ordinaria para facilitar el aprendizaje de los jóvenes con alguna dificultad.

Muchas gracias.

ⁱ Esta entrevista ha sido realizada gracias a una estancia postdoctoral becada por la Generalitat Valenciana (BEST/2012/256) desarrollada en la *Université du Québec à Trois Rivières (UQTR) (Québec, Canada)*. Concretamente en el Departamento de Ciencias de la Educación y en el centro de investigación adscrito al mismo *Chaire de Recherche Normand Maurice*, dirigido por la profesora Nadia Rousseau.