

REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA DE SEGREGACIÓN

Carmen Cecilia Galvis de Romero
PSICÓLOGA, ESPECIALISTA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Reflexionar desde una experiencia de vida, para entender las transformaciones acaecidas en la atención de los niños y las niñas, jóvenes y adultos, que presentan necesidades educativas especiales en el marco de este foro sobre el "*Respeto a la diferencia-formas de discriminación en la escuela*", conlleva, necesariamente, tratar de dilucidar las implicaciones y los conflictos que se tienen que haber dado en el cambio de pensamiento, cuando, desde una estructura mental por largos años consolidada y considerada suficiente en un camino ya allanado por la experiencia, empiezan a romperse sus cimientos conceptuales para, de pronto, irrumpir en la aplicación de estas nuevas concepciones. Por ello he propuesto esta intervención desde las reflexiones de una experiencia de segregación a partir de mi propia experiencia, o mejor de nuestra propia experiencia, porque en ella se reflejan los anhelos, luchas, búsquedas y realizaciones de un grupo de profesionales recién egresados, que en un momento fueron llamados, a finales del año 1973, para emprender una búsqueda y consolidar el programa de Educación Especial del Distrito Capital. Hoy continúa llamándose así, y aunque esto lo identifica pienso que la expresión "*educación especial*" ya le da una connotación segregante... Si es especial, es para alguien en especial, que excluye a otros. Sin embargo, es un principio de identidad... algo que la identifica para la atención de niños con necesidades especiales y que, además, convoca alrededor de su significado. ¿Se podría crear una nueva identidad con los principios que hoy la orientan?

No es fácil abordar este proceso de modificación conceptual... Las experiencias anteriores fueron significativas e importantes para quienes participamos en ellas, porque marcaron las mentes de muchos. Además, tampoco es fácil desprenderse de prácticas ya consolidadas, repetitivas a veces, cómodas o tradicionalistas, como se suelen llamar para disfrazar la rutina en que a veces se encuentra sumergida la propia vida. La innovación genera temores, angustias, desaciertos. Uno no está preparado para afrontarla y casi resulta imposible romper los viejos esquemas de dirección y de acción.

Decimos que los conceptos cambiaron; el discurso cambia, pero a veces la acción cotidiana sigue por el camino trazado, sin dar un respiro para la reflexión, un espacio para atrevernos a cambiar.

El terminar una carrera profesional, siendo docentes de primaria, nos permitió pasar a ser "fundadores" del programa, pero... ni tan fundadores; ya existían experiencias aisladas, que desde el sector educativo habían atendido al niño que presentaba "problemas o dificultades, especialmente de comportamiento". Una de estas experiencias era la que se llevaba a cabo en el Centro de Estudios del Niño, en donde la mirada psiquiátrica de importantes médicos especialistas coayudaba y orientaba la acción con estos niños. ¿Una mirada clínica? ¿Una mirada educativa...? Los niños necesariamente eran sus "pacientes". Allí, la interacción con otros niños estaba determinada por su misma problemática, la convivencia sólo era posible en la medida en que tenían problemas que los identificaran como individuos del mismo grupo. Mientras tanto, la escuela regular los excluía, los aislaba. Se consideraba que un niño de esas características no era parte de su responsabilidad.

Con esta experiencia, que ya llegaba a su final, y con la nueva concepción que afloraba en el medio educativo sobre dificultades de aprendizaje, se emprendieron dos experiencias piloto, pero éstas se debían fundamentar en los conocimientos sobre Educación Especial que traíamos desde la universidad. Y la verdad es que con los compañeros que iniciamos —por lo menos los que veníamos de la misma universidad— no sabíamos qué era educación especial.

Es posible que los psicopedagogos y los educadores especiales para ciegos, sordos y para niños con problemas de comportamiento —grupo ya en conformación en la Universidad Pedagógica— tuvieran un conocimiento más amplio al respecto; pero todos ellos iban a trabajar con personas con dificultades de aprendizaje, atendiendo niños en las llamadas “aulas remediales” que más tarde, en el Distrito, se denominaron “aulas de nivelación”.

Nuestra salvación fue contar con la literatura sobre la temática, que por el momento empezaba a ser abundante. Además, el Ministerio de Educación ya había establecido una división en donde la educación preescolar y la educación especial se unían bajo una misma dirección. Me pregunto por qué razón. La dificultad de aprendizaje se asociaba mucho con el déficit en el aprestamiento; las actividades que podrían hacerse con los niños que presentaban dificultades de aprendizaje eran similares a las que se hacían con los niños que tenían dificultades para aprender.

El Ministerio de Educación nos dio la solución: aplicar el Test ABC para establecer las habilidades básicas o las deficiencias para lectura y escritura, test que habíamos conocido con otros muchos en nuestra formación como psicólogos (más formados

para clínica que para educación, donde la única ventaja era que todos trabajábamos como maestros de primaria). La segunda solución fue aplicar el Test 5 y 6 para establecer el déficit en el aprendizaje de la matemática.

Estos dos tests fueron una gran solución: los aplicamos masivamente a todos los niños de primero de primaria, de las dos escuelas piloto. Esto nos permitió clasificarlos, etiquetarlos: los que sí pueden aprender, los que pueden aprender con ayuda de tareas de aprestamiento, los que necesitan ayuda especial para aprender (aulas remediales en psicomotricidad, percepción, terapia del lenguaje, desarrollo manual, etc.), y aquellos niños que, definitivamente, no aprendían. Este último grupo, cuya puntuación en el test fue muy baja, nos planteó nuevos problemas: ¿Eran retardados mentales? ¿Qué podíamos hacer con ellos?

Se integró un grupo especial, con una maestra voluntaria que como ya sabía que los niños eran retardados y estaban en primero de primaria, diagnosticados con un test de inteligencia, no iban a aprender; aún no existían los preescolares. Estaban en la escuela regular, participaban de las actividades de la escuela regular, pero recibían sus clases aparte agrupados por su deficiencias. En ese momento aún no pensábamos en sus posibilidades. Los niños hacían las actividades de aprestamiento antes de llevarlos al aula que el Ministerio tenía en una de las dos escuelas, en donde aprendían oficios. Esas aulas fueron el origen del Instituto INSPRECO, que hoy funciona en la misma escuela, con personas hasta de 52 años que tienen deficiencias mentales.

Desde ese momento empezamos a etiquetar a los niños, pues los diagnósticos de los tests de inteligencia utilizaban, entre otros criterios de clasificación, la imbecilidad y la idiotez.



¡Cuántos años de sus posibilidades, vividos en una aula, coloreando o rayando, pasando de la panadería a los telares, de los telares a los traperos, de los traperos a hacer escobas! Siempre dependiendo de una institución que en ocasiones especiales los mostraba como personas raras que necesitan que se los mire como diferentes. Con trece, catorce o veinte años a veces continúan en el preescolar porque no han desarrollado las habilidades básicas. ¿Habilidades básicas para qué? ¿Sabemos cuáles son o cuáles pudieron ser sus potenciales? Todos fueron niños tratados con el mismo patrón, niños a quienes se les negaron otras posibilidades de desarrollo. Por ejemplo, no se les reconoce su derecho a la sexualidad, que no se encuentra retardada: su déficit es esencialmente cognitivo.

Reflexiones:

De esta primera experiencia sería importante recordar que, antes de llegar a esa escuela especial, esos niños eran aceptados en la escuela regular, ingresaban al grado primero, y ni sus compañeros ni sus maestros los veían como diferentes. Seguramente algunos de ellos repetían el primer grado de primaria año tras año, y después de un tiempo se retiraban aumentando los índices de deserción escolar. Algunos lograban salvarse porque una maestra bondadosa los promovía y así superaban los primeros grados de la primaria, pero por lo menos poseían espacios de socialización donde no acentuaban sus deficiencias.

Otro aspecto importante eran sus familias; los niños de los sectores deprimidos vivían en hogares en donde no se tenía conciencia de sus déficits, crecían con sus hermanos al mismo ritmo de exigencia, y por eso eran capaces de llegar solos a la

escuela, de ir a hacer un mandado, de ayudar en los oficios de la casa, de jugar con sus amigos en la calle y de participar en actividades competitivas de la escuela.

En ese momento, a un niño le era posible participar en otra experiencia segregada en un instituto privado; allí, en razón del acceso más fácil a los servicios de salud de estos estratos, el problema del niño era detectado desde los primeros años de vida por su pediatra, y entonces la sobreprotección, la vergüenza, la necesidad de ocultar el problema, impedían que a los niños se les permitiera valerse por sí mismos o se les privaba de toda oportunidad de socialización porque se los escondía de sus semejantes. La institución, a veces un internado, se convertía en un lugar de escape del problema por parte de los padres.

Antes de crear la escuela oficial de educación especial, y ante la ausencia de una escuela especializada, muchos niños de sectores pobres recibían una socialización en ambientes más normalizados, principio que hoy se pregona en las nuevas orientaciones para la educación de estos niños. De esta primera experiencia quedaron, seguramente muchas cosas que hoy alimentarían con fuerza el proceso de integración.

Pasado este primer intento, el cambio administrativo trajo un año en donde, nuevamente, el enfoque médico-psiquiátrico orientó o desorientó las acciones del grupo. Se decía que con los niños con "deficiencia mental no se puede hacer nada". Los profesionales deben ir a las escuelas y, en dos meses, solucionar los problemas de los niños con problemas de aprendizaje. Se afirmaba, además, que lo importante era la detección de las inteligencias superiores, y los profesionales no sabíamos cómo proceder en esos casos, ni qué era lo recomendable en dichas situaciones. Ese

año transcurrió sin acciones concretas, pero con un grupo enriquecido por otros profesionales; ellos dedicaron la parte final del año escolar a buscar alternativas.

Iniciamos el año 1996, y nuevamente los intentos de organización de la educación especial llevaban la mirada hacia la conformación de grupos de especialistas que diagnosticaran y dieran tratamiento a los problemas y dificultades de los escolares, hoy conocidas como necesidades educativas transitorias. Estos niños permanecían en sus aulas regulares, pero eran “*los pacientes*” a los cuales se les asignaba, otra vez, un “*diagnóstico*”, y su “*tratamiento*” era considerado más como un acto clínico que como un proceso educativo.

También existía la preocupación acerca de muchos niños que repetían el primer grado de primaria, o a quienes por la experiencia anterior se los consideraba con retardo mental, merecedores de recibir una “*educación especial*”. Ello creó la necesidad de aulas especiales para niños con deficiencia mental. Sus rótulos ya no eran los mismos, y esto dio origen a un nuevo lenguaje: los niños de aprendizaje lento, con retardo mental educable, entrenable, severo y profundo. Los educables y entrenables eran sujetos de educación o entrenamiento, porque sus déficit no les permitían iguales aprendizajes de los niños del aula regular.

Se crearon aulas para los niños con retardo mental, en plantas físicas de las escuelas distritales, con currículos especiales, esfuerzo de los docentes educadores especiales y dirigidos hacia una educación vocacional que terminaba en los pretalleres y talleres, que aún hoy existen y responden a la filosofía con la cual se crearon inicialmente, sin negar que muchos de ellos hacen intentos de búsqueda hacia las orientaciones actuales.

Durante 16 años participé de estas experiencias, en gran parte con los Centros de Diagnóstico y Tratamiento, y en forma menos permanente con los niños retardados mentales. Cabe anotar que hasta 1987 únicamente se trabajaba con esta necesidad educativa, de las que hoy se denominan permanentes. Los ciegos, limitados visuales, auditivos, neuromusculares, etc., eran atendidos en instituciones especiales, y su educación no era objeto de nuestras preocupaciones.

De las experiencias con los niños con retardo mental recuerdo permanentemente algunas anécdotas como las anotadas a continuación.

A la institución privada en donde trabajé por más de un año, llegó un joven de 15 años con "retardo fronterizo"; ya había superado el cuarto de primaria, pero en razón de su edad no era admitido en la escuela regular de su municipio, una ciudad capital de departamento. Le habían sugerido que recibiera educación especial, y los padres vinieron a Bogotá en busca de esa alternativa. La única posibilidad era el internado, porque el traslado de la familia resultaba muy costoso. Allí fue recibido con el compromiso de asignarle una maestra que le siguiera dando las clases, para que culminara sus estudios primarios.

Este muchacho había tenido muchas oportunidades en su socialización, su apariencia física era normal: leía, escribía, realizaba algunos cálculos matemáticos, se movilizaba adecuadamente en el transporte urbano. Hacía sus diligencias personales, como comprar sus cosas, cobrar sus giros, llevar su ropa a la lavandería, etc.; su problema radicaba en la extraedad y en la repitencia de grados escolares. Fue internado con otros niños con déficit más severos que se encontraban en esta institución desde muy



pequeños, y cuyas posibilidades eran muy limitadas. Estaban allí porque sus padres se avergonzaban de ellos, se libraban de ellos, a veces no los volvían a visitar, su socialización se daba en ese espacio en donde las oportunidades de enriquecerse mediante interacciones positivas eran muy escasas.

En esos días me retiré de la institución, pero al cabo del tiempo —tal vez unos dos años más tarde— regresé con mis alumnos de universidad para que ellos conocieran a los niños, sus características y sus condiciones de vida. Mi sorpresa fue muy grande: de aquel muchacho capaz e independiente no quedaba nada; sus movimientos eran torpes, al igual que los de los otros, emitía sonidos guturales, cosa que antes no hacía, y la sialorrea (salivación permanente) estaba presente en su físico.

Ya no era posible tener una interacción con él, sus aprendizajes se limitaban a los tapetes, a la carpintería, a la huerta, muchos de los conocimientos que traía ya no los recordaba, porque ¿para qué?, si ya no los necesitaba. Allí no estaba discriminado por nadie; era el producto de la discriminación que la sociedad, la escuela —aun la familia— le habían impuesto y así lo habían convertido en un joven con “retardo mental severo”. Infortunadamente, el proceso de integración se había dado al revés.

Otra experiencia que no puedo dejar de mencionar fue en mi participación como directora de los talleres para los niños con retardo mental, de la Secretaría de Educación. Juan Carlos, un joven de unos 21 años, había llegado allí después de estar en la escuela especial cursando los niveles de preescolar y escolar determinados con los currículos especiales. Leía y escribía muy

poco, tenía problemas de dicción y son frecuencia armaba pataletas y conflictos. Ese día, junto con otros compañeros, se preparaba para asistir, como todos los años, a la celebración del “niño diferente”.

Sabemos que son innumerables las ocasiones en las que a los niños “especiales” se los lleva a este tipo de celebraciones: “la olimpiada especial”, el “día blanco”. Allí se le muestra al público por qué son diferentes etc., tal vez como una forma de llamar la atención para que la gente se dé cuenta de que ellos existen y necesitan de todos.

En ese día a Juan Carlos le dio una de sus famosas pataletas: se puso furioso, gritaba, soplaba y caminaba agitadamente. Por este motivo su profesora lo llevó a la dirección; se sentó y respiró profundo siguiendo mis indicaciones. Cuando se tranquilizó un poco por fin me atreví a preguntarle: “¿Qué te pasa? ¿Por qué estás así? ¿Qué te hicieron?” Él respondió que no quería ir a celebrar el día del niño diferente, y exaltándose nuevamente me dijo: “*¡Yo no soy diferente!*”; se miraba al espejo y me decía: “*¡Míreme! ¿en qué soy diferente? ¡Dígame! ¿en qué soy diferente?*” Y yo reflexionaba: ¿En qué consiste el retardo de este joven?

Reflexión

Hoy me preguntaría de verdad ¿por qué tratamos a estos niños como diferentes? ¿Por qué los separamos del mundo, los aislamos y los hacemos sentir diferentes? ¿Sí les estamos dando el tratamiento a la diferencia? ¿O debe haber una reflexión sobre el significado de la diferencia? ¿Se debe tratar a todos por igual? ¿Es posible un trato más digno, reconociendo la diferencia?

Unos años más tarde, estando en la Secretaría de Educación en la coordinación de los programas, fui a visitar una de estas escuelas y entré en el nivel preescolar, 1o, 2o, 3o preescolar, no sé, no recuerdo qué grado era. Allí había niños, niñas y jóvenes que podían estar entre los 7 y los 15 años. Estaban coloreando un triángulo y un cuadrado que la profesora había dibujado en cartulinas. Cuando llegué la profesora estaba fuera del salón. Un joven de unos 14 o 15 años dibujaba con desgano. Me le acerqué, acompañada por la profesora, y le pregunté: “¿Qué haces?” “Colorear”, me respondió. “¿Qué es esto?” “Un cuadrado”, me contestó. “¿Y esto?” “Un triángulo”. “¿Y para qué te sirve el triángulo?” “Para colorear”. En ese momento pensé que ese joven no estaba haciendo nada en un nivel de preescolar. ¿Igualmente, ¿qué sentido tenía para él, para su desarrollo como persona, el estar allí? ¿Por qué con esa edad todavía lo creían un niño pequeño? Interrogué a la profesora al respecto. Y no olvido su respuesta: “No ve que todavía no colorea dentro de la línea, tiene muchos déficit para iniciar la escolaridad”.

Reflexión

¿Cuándo puede empezar su escolaridad un muchacho de 15 años? ¿Qué necesita ese joven para que le den otras oportunidades y no lo miren y lo eduquen como retardado, o para ser más retardado? Hoy ese joven seguramente tendrá unos 20 años. ¿Habrá podido empezar el nivel escolar? ¿O toda la vida estará en una escuela especial? ¿A qué grado escolar puede integrarse un muchacho de esta edad? ¿Cuáles son los aprendizajes que la escuela debe proporcionarle a un joven de éstos? ¿Cómo llegar a una escuela “para todos”, donde sea la escuela la que se adapte a las necesidades de todos los niños, y no el niño quien se adapte a las necesidades o condiciones que la escuela impone?

La segregación, por no decir la discriminación, que la escuela especial ha impuesto a estos niños, tal vez porque pensábamos que era lo mejor para ellos, o porque la ciencia y el conocimiento del momento así lo señalaban, les quitaron muchas posibilidades en la vida. Allí permanecían o permanecen casi que de por vida, y a la vez, como única salida, generamos en sus familias la necesidad de esa permanencia y dependencia de la institución. Quisimos romper este círculo cuando decidimos que los niños que llevaban unos años en los talleres y ya habían pasado por dos o más oficios, deberían salir de la escolarización. Entonces los graduamos con una certificación en el oficio que mejor desempeñaban. Los padres asistieron a sus grados, les compraron vestidos nuevos, la ceremonia fue precedida por el secretario de Educación de esa administración, pero al año siguiente esos padres llegaron a la escuela para que nuevamente se los recibieran, porque no sabían qué ponerlos a hacer.

Los límites que les imponíamos no les permitieron buscar otras oportunidades. De pronto las exigencias que les hacíamos correspondían más a lo que esperábamos de ellos y no a sus posibilidades para llegar a ser personas “útiles a la sociedad”, como generalmente rezan los principios que han impulsado esta labor.

Hacia 1987 empezó el proyecto de integración. Se iniciaron las primeras experiencias, se recogieron experiencias aisladas que habían tenido algún éxito, se trabajó la experiencia *Petrev* con orientación de los italianos y con participación de los sectores de salud, educación y bienestar social. Desde ese mismo momento y en los últimos años, en que no he estado presente, se han hecho serios intentos por romper los esquemas que habíamos impuesto. Esto necesariamente implica un cambio en las concepciones, los



intereses, las actitudes, pero en especial en el compromiso que adquiramos frente a estas poblaciones.

Este proceso no ha sido fácil. Ahora, desde un nuevo acercamiento, encuentro que la segregación, la discriminación persiste. Para las escuelas segregadas que habíamos creado ha sido más difícil entender y poner en marcha un proceso de integración. De pronto porque sienten que pierden su razón de ser y laborar, porque existe resistencia al cambio o por el convencimiento personal. Como consecuencia, son los niños quienes sufren las consecuencias de esa segregación.

En los intentos de integración en escuelas que no eran segregadas se encuentran diferentes experiencias. Algunos las asumen con temor; no estamos preparados para evitar la discriminación; la hemos ejercido social, cultural e históricamente; en la familia, en la escuela, en la vida cotidiana, en todas nuestras relaciones segregamos y somos segregados, discriminamos a los demás y nos discriminan, y tanto más cuanto tengamos un poder, así sea el pequeño poder que manejamos en el aula, como padres.

Por tal razón, los intentos aislados de algunos maestros, como en la historia de Román, el niño mongólico que un día un maestro acogió, y que me fue compartida como preparación de este foro, muestran la dificultad y el poco compromiso de la escuela, como un todo, con sus directivos docentes, sus docentes, los padres, los alumnos y la comunidad, para constituirse en integradora (1), en el lugar donde la diferencia se acepta y se

(1) Véase: *Un asunto de cercanía*, historia que se encuentra en este volumen, en la página 20.

respeto. En un lugar donde se asume el reto de la transformación hacia una escuela verdaderamente democrática, que pueda dar respuesta a “todos los niños y jóvenes”, sin motivo de discriminación por raza, edad, sexo o condición personal, como nos lo exige la Constitución Nacional.

Román regresa al mundo solitario y protegido que le ofrece la mamá, porque no hubo comprensión de los otros jóvenes compañeros, ni tampoco de los otros padres, ni de los otros maestros, a pesar del esfuerzo y entusiasmo que el profesor y una compañera de curso le pusieron. Muy pocos los comprendieron, y tanto el hijo como la mamá se refugiaron en su propio mundo, ese que crearon para defenderse de los atropellos de la sociedad, por ser diferentes.

En este acercamiento encontraremos, además, experiencias exitosas, en donde la innovación pedagógica, el interés de toda la comunidad educativa y los esfuerzos de la administración han creado condiciones propicias para que todos los niños, ya no sólo los que tienen necesidades educativas especiales por retardo mental o deficiencia cognitiva, sino también los ciegos, los sordos, los que padecen parálisis cerebral, o problemas emocionales y sociales severos, y otras necesidades, puedan ejercer sus derechos.

Múltiples declaraciones del orden internacional y nacional han consagrado estos derechos, en cumplimiento del mandato constitucional y especialmente en la creación y ejercicio de una conciencia en donde los verdaderos valores prosociales como la tolerancia, el respeto por el otro, la solidaridad, y el ejercicio pleno de la libertad dentro de una concepción colectiva y no individualista, permitan que todos y todas puedan desarrollar sus potencialidades.

La renovación casi siempre plantea retos, que cuando se confrontan con la realidad que viven muchos niños en el proceso de integración a la escuela que actualmente se propicia, enfrentan barreras. Si bien en el discurso estos retos son posibles de concebir y realizar, en la práctica chocan por la falta de compromiso.

Necesariamente tendremos que transformar nuestra forma de pensar, sentir y actuar para llegar a superar todas esas formas de discriminación de las cuales somos protagonistas. Sólo bajo la conciencia de nuestras propias vivencias y actuaciones podemos generar el cambio actitudinal que se requiere para aceptar a los demás tal y como son, y para facilitarles su crecimiento personal y su proyección social futura.