

DISCRIMINACIÓN EN LA ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LA VIDA COTIDIANA

Nohema Hernández Guevara y grupo de docentes

CENTRO EDUCATIVO SAMPER MENDOZA. (JORNADA DE LA MAÑANA)

Transcurridos cinco años de vigencia de la ley 115, es necesario, hoy, hacer un balance crítico de los alcances y limitaciones relativos a la integración educativa de escolares con necesidades educativas especiales. Para la realización de este balance, dentro de distintas posibilidades, nos situamos en la vida cotidiana de la escuela, en los aconteceres rutinarios, naturalizados, irrelevantes, aquellos invisibilizados por las grandes intencionalidades.

El día a día de una cultura discriminadora y excluyente

Lo que le pasa a la escuela es lo que le pasa al país. Reflexionar sobre distintos modos de discriminación en la escuela es situarse en este contexto. Los grandes propósitos que expresa el discurso de los Derechos Humanos circulan más o menos fluidamente en los centros educativos, inmersos en la red de tensiones, contradicciones y paradojas que se inscriben en la realidad de una cultura social y política, largamente marcada por prácticas de EXCLUSIÓN.

Dirigir la atención de las sociedades a la condición de sectores y poblaciones especialmente vulnerables interroga nuestras actitudes, prácticas y concepciones, *individuales* y *colectivas*, frente al CAMBIO SOCIAL. No es suficiente que los

estados desarrollen políticas públicas que promuevan el tránsito de algunos sectores entre la *exclusión* y la *inclusión*, la *igualdad formal* y la *equidad*. Se requiere, al tiempo, la apertura de *oportunidades efectivas* para acceder a una vida que tenga calidad de tal. En este sentido, la equidad en el campo educativo implica proveer garantías *reales* para el cumplimiento del derecho fundamental a la educación, hecho que sitúa de nuevo en el debate público a la *heterogeneidad de lo humano*; la diversidad como presencia, no sólo aceptable, sino deseable en la vida social.

Lo irrelevante

La vida cotidiana, como categoría de análisis social, remite a enlaces o rupturas puestos en escena a partir del interjuego entre estructuras, discursos y propósitos de los hoy llamados ámbitos macrosociales y actuaciones, discursos, imaginarios y representaciones del mundo de “lo pequeño”, lo nombrado como espacio de lo microsocioal. Es una categoría no exenta de ambigüedades, que empleamos para dar cuenta de los *sucesos del día a día*, reveladores de tensiones entre discursos y prácticas, intencionalidades y realidades, cambios y permanencias.

Por actos discriminatorios entendemos todos aquellos que, basándose en las diferencias, instalan la *jerarquía*, la *asimetría* de relación valorativa, en la que uno de los términos apropia los sentidos e imaginarios de “lo bueno”, “lo positivo”, “lo normal”, “lo sano”, “lo amable”, dejando la carga de sentidos negativos a los “otros”, los tomados como opuestos; borrando, incluso, la enorme gama de posibilidades entre tales extremos.

En los corredores, recreos, aulas de clase, reuniones de padres y madres de familia, comités de evaluación, manuales de

convivencia, leemos y escuchamos hablar al racismo, al sexismo, al clasismo, al eficientismo, y a los demás “ismos” persistentes en la escuela. Existen aquí porque persisten en la vida social, agresivos y “cariñosos”: *negrita, negro h..., chilla como una nena, idiota, tarado, mongólico, menso, cochino, bobito, pata e´chicle, gamín, indio, guache, gordito, boquinche, loca, gallina, gafujo, muerto de hambre, desechable, cucha, histérica, mamona, chandoso*; también algunos más “refinados”: *no tiene capacidades, insoportable, rebelde, patológico*.

Escuchados o dichos, los sentidos circulan creando y recreando círculos de inclusión-exclusión, proximidad-distancia, agrado-desagrado, sobrevaloración-subvaloración. El lenguaje remite a sensaciones, a una *estética social* encarnada en nuestros actos y reacciones corporales que se hacen consecuentes con los sentidos asignados a cada diferencia: asco, miedo, tensión, rigidez, alejamiento, distancia, silencio.

Lo “*excepcional*” nos conmueve diariamente, pequeñas y grandes conmociones desvanecidas tras la incesante búsqueda de lo homogéneo. Invertimos grandes energías en negar lo singular, en diluirnos en ideales sociales asumidos sin mediación crítica. La escuela no ha podido resolver el problema de la *homogeneización*, y tampoco lo han hecho otras instituciones organizadoras de la vida social.

“*El caso de John B. es como para escribir un libro, porque llega aquí un negrito ¡solo, solo, solo! Nosotros conocimos a la mamá mucho después. Entonces, a diferencia de otras escuelas, nos pareció una verraquera que un muchachito que venía desde Molinos del Sur llegara aquí solo, a enfrentar la vida y a decir: ‘Yo quiero estudiar*

aquí, denme un cupo'. Él tiene un hogar organizado con mamá, papá, hermanos, pero yo creo que él se mamó de que pasara tanto tiempo y nada que aprendía a leer. El chino se defendía bien; en matemáticas era bueno, en artes también. Pero tenía una dislexia severa, nos dio tres vueltas porque él lo confrontaba a uno si se demoraba o lo regañaba. Algunas personas lo odiaban y decían pasito: "Ese negro inmundo, ¿por qué me dice eso?". Nos confrontaba sin compasión, nos daba madera y también órdenes. No sé en manos de quién cayó un año y empezaron a darle responsabilidades, a organizarlo; él manejaba las llaves, subía, bajaba, cuidaba a otros niños. Era efectivo en todo lo que se lo ponía a hacer. Había discrepancias y molestias porque algunas profesoras no estaban de acuerdo, pero eso le ayudó porque uno lo que necesita es organizar al ser humano, no al escritor o al lector. El último año que estuvo en la escuela resultó elegido personero. Se fue a Cali para el encuentro, pero nadie sabía que él no leía. Sólo cuando se paró ante el micrófono y lo dijo; todos estaban aterrados, hasta el secretario de Educación. Por eso John usa la grabadora y tiene mucha memoria" (1).

“Resoluciones” posibles en la escuela

Andados algunos pasos, posicionado más o menos un discurso democrático de convivencia y de vigencia de los Derechos Humanos en la escuela, nos compete ahora ahondar con mayor decisión en actos pedagógicos de distinto orden, que

(1) Relato de Victoria Orozco, docente del área de lenguaje, Centro Educativo Samper Mendoza.



disminuyan las brechas y hagan menos rígidas las tensiones entre el decir y el hacer. Estos actos se deberían orientar por tres vías que faciliten las modificaciones: 1) las formas de organización de la vida escolar; 2) los dispositivos pedagógicos y metodológicos que se usen; 3) los criterios de evaluación con los que se consoliden las prácticas.

La organización de la vida escolar. Los rituales, espacios, ritmos y tiempos requieren ser estructurados de modos distintos, si se quiere dar lugar a las y los escolares con necesidades educativas especiales. Hacer círculos en lugar de filas, encuentros de grupo en lugar de “dirección” de grupo, asambleas escolares participativas con posibilidad para la palabra y la opinión de todos(as) a cambio de discursos interminables dirigidos a las “masas” pasivas; dirección colegiada de los acontecimientos institucionales; debate pedagógico permanente y no sólo decisiones administrativas; construcción, reconstrucción y dinamización del *tejido social-comunitario*, para impulsar la conformación de grupos de presión a partir de la comunidad educativa que reivindiquen, más allá de la escuela, los derechos de la población escolar con *necesidades educativas especiales*; espacios para el disenso y el conflicto reconocidos como legítimos y necesarios; aproximaciones inter y transdisciplinarias a los problemas y retos que la acción pedagógica provee diariamente; espacios físicos pensados y contruidos sin barreras arquitectónicas que impidan el acceso y ejercicios de crítica a las barreras mentales.

“Uno, como adulto, a veces se previene más con los niños que tienen dificultades como el autismo. Ellos se allegan

a los otros con mucha facilidad y los aceptan tal y como son; yo creo que la problemática está en los adultos. La autoridad colegiada tiene que ver muchísimo con la integración. Hemos tratado de organizar la escuela de modo realmente democrático y participativo, donde se maneje el consenso de grupo, creando espacios, momentos, formas muy especiales de manejar la autoridad, de comunicarnos y relacionarnos. Por ejemplo, se discutió que recibir a los niños para iniciar la jornada organizándolos en filas y dándose la espalda resultaba contradictorio a la democracia y las relaciones horizontales, las cuales requieren más bien mirarse las caras, estar frente a frente, hablar, y poner normas para escuchar. Decidimos entonces cambiar en el patio las filas por el círculo al comenzar el día. También vimos la importancia de discutir ciertas cosas en asambleas, aunque su manejo es muy difícil, para llegar a acuerdos que favorezcan a la comunidad educativa. Se ha trabajado la Escuela de Padres desde la misma perspectiva; de ellos se aprende mucho, de sus vivencias y experiencias. Además, hemos tenido que aprender a olvidarnos de la separación de saberes entre disciplinas. Esos saberes se respetan pero se intenta que las decisiones se tomen a partir de compartirlos. No es fácil tener un manejo colegiado en una institución; hay dificultades pero también muchos logros, y los niños están integrados en todos los espacios, no solamente dentro de los muros de la escuela, sino en la ciudad, con las salidas a teatros, parques, piscinas, lugares a los que muchos nunca habían tenido acceso”(2).

(2) Aportes de Bethsy Castañeda de Rojas, directora del Centro Educativo Samper Mendoza.

Los dispositivos pedagógicos y metodológicos. Enseñar y pretender que se aprenda por un *único* método, cartilla, canal sensorial, o lo que sea, nos impide exploraciones enriquecedoras.

Un ejemplo típico son los procesos de enseñar y aprender la lectura y la escritura: "*socialmente la lectura y la escritura son las de mostrar...*"(3). Se espera que niños y niñas, alrededor de los ocho años, accedan al manejo del código escrito; aquellos(as) que no responden frente a lo esperado por sus condiciones ambientales, emocionales, físicas, cognitivas, sociales o de intereses que los/las hacen *singulares*, son diagnosticados, en muchos casos apresuradamente, como niños(as) con *dificultades de aprendizaje*, con *deficiencia mental*:

"Wilson C. llegó a la escuela remitido por el programa de Deficiencia Mental. Nosotras lo acogimos y él aprendió aquí a leer y a escribir. Eso le ayudó mucho a levantar su autoestima. A él le sudaban las manos constantemente, ante cualquier cosa que tú le decías se ponía colorado. Era consciente de que haber salido del espacio de retardo a una escuela regular quería decir que tenía otras posibilidades. El hecho es que Wilson C. termina la primaria y luego se lo remite a secundaria. En este momento es un tipo que pudo salir y organizarse. Su dificultad era en lenguaje; en matemáticas no tenía mayores problemas, y la escuela le brindaba la posibilidad de sobresalir en otras cosas, por ejemplo, a nivel manual. En expresión plástica era buenísimo, en el Programa de Deficiencia había desarrollado mucha habilidad motriz. Entonces él, poco

(3) Relato de Victoria Orozco.

(4)

a poco, ve que no aprender a leer y a escribir no tenía por qué ser un karma, sino que podía desarrollar otras cosas. Y esto también hizo que progresivamente adquiriera la lengua escrita”(4).

Muchos(as) escolares, al intentar con ellos metodologías distintas, aprenden como por arte de magia. ¿Cuál es el secreto? Proveer oportunidades, experiencias, ofertas y ayudas educativas coherentes con el supuesto de la diferencia. Es asumir el desarrollo humano como proceso complejo y multideterminado por deseos, afectos, necesidades y posibilidades de los sujetos y sus contextos. Es mirar al sujeto desde la POTENCIALIDAD y no sólo desde el déficit, es decir, explorar “por donde se puede”, no por la limitación. Es dar el giro del modelo centrado en el déficit individual, al modelo educativo desde el cual la escuela, maestras y maestros, miran aquello esencial para la consecución de propósitos pedagógicos y ajustan, adecuan, crean y recrean sus interacciones, recursos didácticos, materiales y personales.

Cada niña o niño que no aprende y se remite a otra institución escolar “*porque de pronto allí sí le sirve...*”, revela las tensiones de una educación compartimentada, desintegradora del sujeto mismo: educación *regular-especial*. Lo educativo “regular” sigue asumiéndose como distinto respecto de los saberes “especializados”.

“¿Cuáles serán las cosas que ayudan a la integración, cómo saber en qué puede aportar la escuela? En cada una de las áreas académicas hay unas estrategias

(4) *Ibid.*



específicas para esto, pero además hay otras en el campo que podríamos llamar “no académico”, que aportan y complementan las potencialidades de desarrollo de los niños, que les permiten enfrentarse a otras posibilidades. Los talleres de expresión ofrecen este espacio y llevan a que la escuela se abra a otras preguntas, a la posibilidad afectiva real, no solamente a lo cognitivo. Lo dicen las escuelas, los discursos y muchos PEI: cómo promover un “desarrollo integral”. Pero si uno pregunta por estrategias concretas donde lo emocional se permita o se dé cuenta de ello, se habla de ‘yo lo trato bien’ o ‘somos cariñosas con ellos’, pero no hay espacios, tiempos, lugares, objetos mediadores o proyectos que los expliciten” (5).

Examinar críticamente en los procesos evaluativos el valor y la prioridad que se otorgan a los distintos tipos de logros de los estudiantes, hace visible la concepción real de “calidad” de la educación, entendida, en la práctica, como *éxito de los más capaces*.

Los criterios de evaluación

Examinar críticamente en los procesos evaluativos el valor y la prioridad que se otorgan a los distintos tipos de logros de los estudiantes, hace visible la concepción real de “calidad” de la educación, entendida, en la práctica, como *éxito de los más capaces*.

Para el caso, esto se traduce como que *integrar* escolares con necesidades educativas especiales permanentes es “*tenerlos*” como acto puramente afectivo, caritativo o de inserción. Se necesita *flexibilizar* y *adaptar* indicadores de logro, como lo hace viable la Resolución 2343 en sus artículos 20, 23 y 24, al relacionar

(5) Aporte de Margarita Posada, docente del Taller de Expresión Corporal, Centro Educativo Samper Mendoza.

evaluación e investigación pedagógica y proponer adecuaciones de los indicadores consultando la *diversidad* étnica, cultural, y el derecho a la igualdad.

Si los procesos de evaluación e indicadores de logro no se flexibilizan, seguiremos nadando en las aguas de la homogenización, exclusión y negación efectiva de oportunidades y derechos, del "exitismo" en medio de la ley de la selva que encubre la dolorosa realidad de la violencia y la crisis, escenario en el cual el reparto de bienes materiales, sociales y de reconocimiento dejó fuera, hace mucho tiempo, a la población con necesidades educativas especiales.

"Yo quiero decir que no se trata solamente de una integración escolar académica, que es hacia donde la gente está orientada: cómo le enseño, cómo lo igualo, cómo hago que todos aprendan lo mismo, cómo consigo que todos vayan en la "a" o en la "m", sino cómo la integración es para la vida. El aprendizaje que he tenido en la escuela en estos años es ése; por una parte uno no puede desconocer que hay cosas a nivel pedagógico y a nivel cognitivo, pero a lo que nos lleva todo esto es a la integración del niño y del hombre como un ser social" (6).

(6) Relato de Victoria Orozco.