

INTEGRACIÓN DE NIÑOS CON DIFICULTADES A LA ESCUELA: UN ESPACIO DE RESPETO Y CONVIVENCIA

Jorge Eslava Cobos
MÉDICO NEURÓLOGO INFANTIL

Colombia ha definido con claridad su estrategia para enfrentar “el problema” educativo y social del niño con dificultades: su integración al aula regular es hoy una realidad con fuerza de ley. Tal vez sin proponérselo, este mismo mecanismo —visto desde las antípodas de su propósito original, esto es, desde la perspectiva del niño (¿y del maestro?) sin dificultades— puede llegar a ofrecer al país una herramienta de la que está desesperadamente necesitado: una excelente escuela de respeto y convivencia.

Luego de siete meses del período lectivo, ese antiguo bobo peligroso —cuyo única utilidad en la vida era la de ser el hazmerreír y el depositario predilecto de mis pilatunas y agresiones— se ha convertido en Carlos Alberto, sí, con nombre en vez de apelativo peyorativo, mi compañero de asiento, corajudo y eficiente defensor del derecho del equipo de fútbol, solidario en mis trifulcas infantiles, poseedor de la mejor colección de tapas de cerveza con cera; hábil como nadie para trepar y jugar a los vaqueros. Entonces, yo, un niño sin dificultades, descubro sorprendido que el otro puede ser diferente, que eso no me amenaza, que existe el respeto, y que podemos convivir.

Si mi maestro es capaz de capitalizar esa experiencia, tal vez yo pueda extender a otros esa aceptación y respeto por la

diferencia, ya no en función de sus dificultades sino de sus características, gustos, ideas, convicciones o anhelos. Si hubiera suficientes niños y maestros, además de los padres de esos niños y la comunidad que debería asistir avergonzada a esa reprendedora experiencia, y todos ellos atravesaran esa vivencia, tal vez algún día Colombia podría vivir en paz.

Sin embargo, para ser exitosa, esta herramienta requiere de dos elementos fundamentales: la voluntad para convertirla en realidad y el conocimiento sobre cómo hacerlo. El primer elemento parece asegurado: la solidaridad que convoca la presencia de un desvalido, la antipatía que despierta la sola palabra segregación, la presencia radical de la integración en la Constitución y la dificultad práctica para erradicarla de ella puesto que implicaría enfrentar las dos anteriores consideraciones, el mecanismo de tutela y la corajuda y terca persistencia de los padres de estos niños, son todos factores que se conjugan y hacen casi irreversible esa voluntad de la nación para convertirla en realidad. El segundo elemento, en cambio, conspira contra ella.

El maestro, quien comparte con los otros miembros de la comunidad las prevenciones, temores, angustias (a veces repugnancias, aunque suene feo) que se suelen experimentar al enfrentarse a un niño con dificultades, se pregunta adicionalmente cómo hará para enseñarle lo que no puede aprender; qué riesgos — incluso de muerte— corre ese niño; cuán compleja será la situación en el aula; quién y cómo lo apoyará en su esfuerzo; cuánto fracaso personal le implicará todo ese proceso. Y no encuentra respuesta. El resultado previsible es una negativa radical a involucrarse en el proceso. Negativa que será reversada cuando las autoridades —incluidas las judiciales, en razón de las acciones de tutela— lo obliguen a ello.

Entonces el niño será incluido dentro de los muros de la escuela. sólo para sufrir allí un proceso de segregación dentro del aula, tal vez más perjudicial y doloroso que el anterior. Ocasionalmente, el maestro reclamará airado a las autoridades educativas. Ellas sólo le insistirán en la buena voluntad, en el poder del afecto, en los imperativos de la ley pues la realidad es que tampoco saben "cómo se hace" eso de la integración. Con el paso del tiempo todo el mecanismo irá desapareciendo de la realidad, y sólo quedará como letra muerta en vetustos tomos bien empastados.

Nuestro grupo cree que ello no debe ser así. Hemos llevado a cabo una interesante experiencia de capacitación de docentes del Distrito en integración al aula regular de niños con dificultades, en la que todos hemos avanzado un poco en el aprendizaje de "cómo se hace eso". El siguiente resumen ejecutivo sintetiza la experiencia.

El día 1 de julio de 1997 se inició el Programa de Formación Permanente de Docentes, PFPD, con la participación de 106 docentes y directivos-docentes, que en su conjunto ofrecían atención a 2.517 niños de 16 escuelas en tres localidades. El trabajo de campo se terminó el 3 de abril de 1998. El eje metodológico central fue la investigación sobre la base de que ésta es, además de productora de conocimiento, una herramienta práctica de intervención. En otras palabras, la capacitación se brindó en *la investigación como herramienta práctica para la integración del niño con dificultades*.

En la primera investigación se llegó al perfil de dificultades de los niños participantes (deficiencia) y al impacto de esta deficiencia sobre el desempeño pedagógico (discapacidad). Este

diagnóstico se trabajó y presentó a nivel general y a nivel individual, tanto de la escuela como del aula, y de cada niño afectado en particular. Para ello se trabajó con un instrumento diseñado por nosotros en conjunto con los docentes participantes, puesto que era objetivo central que ellos se capacitaran en la metodología de la investigación.

Por ello mismo, el instrumento debe ser considerado como piloto. A pesar de lo anterior, probó ser válido y útil. Igualmente intentamos evaluar el impacto de la discapacidad sobre la cotidianidad del niño, estableciendo una equivalencia con lo que para los adultos ha sido establecido como “minusvalía”, básicamente a partir de la pregunta: “¿En qué limita su vida esta discapacidad?”

En la segunda y tercera investigación —fundidas en un solo protocolo— el trabajo fue diferencial, así:

Los docentes escogieron —sobre la base del diagnóstico— un caso o grupo de casos. Con éste diseñaron, planearon, ejecutaron y evaluaron una investigación-acción sobre la integración de ese caso al aula regular. Los directivos-docentes realizaron un ejercicio de planeación estratégica de cara a la integración.

La investigación-acción fue acompañada, apoyada y fundamentada por cinco talleres, estratégicamente ubicados a lo largo del proyecto.

El proyecto ha sido evaluado favorablemente por los participantes; su última calificación consolidada fue de 4,55-5,00 para el proceso en general. Los maestros definieron la experiencia

cómo altamente gratificante. Los docentes participantes se han constituido, en su mayoría, en red académica para continuar el trabajo desarrollado y profundizar en la competencia en torno a los temas “*convivencia humana*” y “*competencia comunicativa*”.

Resultados

Se establece una aproximación al diagnóstico de dificultades para el aprendizaje en ocho áreas básicas, así: visual (14,5%), auditiva (6,5%), motor grueso (1,4%), motor fino (4,7%), comunicación (5,2%), intelectual (10,7%), perceptual/gnósico (4,7%), afectivo/emocional (11,3%), cada una de las anteriores con diverso grado de compromiso. Si se evalúan aisladamente los déficit severos, entonces el primer lugar corresponde a las dificultades en comunicación (2,2%).

Se desarrollaron treinta y cuatro proyectos de investigación-acción sobre aspectos puntuales de la integración. La mayoría fueron exitosos. Esto es, los docentes llevaron a cabo proyectos exitosos de integración y aprendieron a hacerlos.

Para empezar a enfrentar la demanda, Bogotá cuenta con un grupo de docentes y escuelas capacitados en integración del niño con dificultades. Debe tenerse cuidado, sin embargo, de no saturar a estos docentes y escuelas con niños con dificultades, pues ello sólo llevaría a desvirtuar toda la noción de integración para convertirlas, en la práctica, en tradicionales aulas de educación especial.

El proyecto produjo un instrumento piloto que, una vez validado, puede ser globalmente aplicado. Con él, el docente, el directivo-docente o las autoridades pueden conocer de manera



objetiva, al inicio del año escolar, el perfil de dificultades del aula, escuela, localidad o incluso, toda la ciudad. Este instrumento ofrecería, a su vez, la línea de base contra la cual evaluar resultados al final del proceso (año lectivo, semestre, trienio, etc.).

Se empieza a convertir en realidad útil lo señalado en la ley. Se crea inquietud, interés y debate acerca de este tema. Bogotá se proyecta con una experiencia piloto de cierta magnitud.

Apoyado en la experiencia reseñada, encuentro en las historias de maestros que me fueron enviadas varios elementos que creo interesante discutir, pues ilustran aspectos filosóficos o dificultades prácticas de los procesos de integración de los niños con dificultades. Este escrito se ha organizado, entonces, más como anotaciones y comentarios a esos elementos que como un ensayo sistemático y ordenado acerca de la integración.

El mar se lleva por dentro (1)

Las experiencias de Rosalba destacan varios elementos que fueron centrales en nuestra experiencia:

El docente como investigador

Si Rosalba decidía ir, hablar, aceptar, negar, acceder, confirmar, etc., era muy posible que el resto de los profesores del grupo la siguiera en su decisión. A pesar de estar convencidos de

(1) Para leer esta historia completa, véase IDEP, **Vida de Maestro**, IDEP, Santa Fe de Bogotá, 1999, p. 16.

esas cualidades de la maestra, sus compañeros sabían que no podían contar con su apoyo cuando se trataba de hablar de innovaciones en el aula o de investigación teórica. Además, si lo importante era innovar, ella enseñaba como se le había ocurrido, de manera que llevaba casi treinta años innovando. Estaba tan convencida de su verdad que había propuesto su metodología como ejemplo en concursos nacionales y distritales de innovaciones pedagógicas, donde efectivamente había recibido reconocimientos.

Cuando iniciamos el PFPD, el interrogante fundamental que debíamos resolver giraba en torno a la decisión sobre las dificultades que pueden tener solución. Era claro, entonces, que una capacitación dirigida a un tipo específico de dificultad sería de poco valor, pues el maestro se enfrentaría hoy a un tipo de dificultad y mañana a otro, con lo cual su saber especializado y parcelado se tornaría inútil. Ello nos conducía a la necesidad de encontrar una herramienta que posibilitara la integración de cualquier niño, independientemente del tipo de dificultad que padeciera.

Esa herramienta resultó ser, finalmente, la investigación. Concebida no tanto como un procedimiento que genera conocimiento sino como herramienta práctica de trabajo cotidiano, la capacitación en investigación y su ejercicio permitirían al maestro —a la llegada de cada nuevo niño con dificultad— diseñar y llevar a cabo un nuevo planteamiento metodológico de investigación-acción que, a su vez, le posibilitara el diseño, aplicación, seguimiento y evaluación de una estrategia de intervención para lograr la integración exitosa de ese niño. En otras palabras, la capacitación brindó una herramienta práctica para la integración del niño con dificultades: la investigación.

Según Lawrence Stenhouse (2), la clave del planteamiento consiste en aplicar la investigación a la educación recurriendo al juicio del profesor. Afirma que la mejora de la enseñanza se basa en el desarrollo del arte del profesor —a través de la investigación— y no en la adopción por su parte de unos procedimientos uniformes escogidos entre alternativas en competencia.

Para este autor, la investigación es una “*indagación sistemática y autocrítica*”. Como indagación se basa en la curiosidad y en el deseo de comprender; pero se trata de una curiosidad estable, no fugaz, sistemática en el sentido de respaldarse en una estrategia. Lo anterior —bien conocido por los investigadores clínicos— es, en cambio, con frecuencia novedoso e incluso, rodeado de un espantador halo de misterio para los maestros de las escuelas regulares.

Para que la investigación resulte útil para los profesores es necesario que éstos comprueben en sus aulas sus implicaciones teóricas; se trata de respaldar más la práctica docente. La investigación, o bien determina hipótesis que pueden ser comprobadas en sus aulas, o bien aquellas que ilustran casos particulares para poderlos contrastar con la experiencia. Cualquiera de las dos situaciones puede proporcionar un estímulo a la planificación de la indagación en las aulas.

Al iniciar el programa encontramos profesores escépticos ante el tema de la integración de los niños y de la investigación. Para ellos —comprobando lo afirmado por L. Stenhouse— el

(2) STENHOUSE, L., en: RUDDUCK, J. & HOPKINS, Y., **La investigación como base de la enseñanza**, Ediciones Morata, Madrid, 1996.

impedimento más serio para el desarrollo como investigadores era, sencillamente, la escasez de tiempo (3). Tal vez ello explique por qué la investigación desarrollada por los docentes es una actividad minoritaria, por lo general estimulada y respaldada sólo por unas estructuras académicas formales en el nivel de la licenciatura y del doctorado. A partir de nuestros resultados, que demuestran proyectos exitosos de investigación realizados por docentes de aula a quienes se les mantuvo invariable su carga académica y quienes, además, expresaron que se había tratado de una experiencia altamente gratificante, resulta claro que no se requiere cambios especiales en su labor académica, siempre que el proyecto se sintonice con el quehacer cotidiano.

De las 33 hipótesis planteadas en los proyectos de investigación-acción, 21 fueron comprobadas, 9 anuladas y 3 de ellas imposibles de definir por deserción del niño y porque el tiempo resultó insuficiente. De los 153 niños involucrados en los proyectos, 76 (50%) lograron ser integrados al aula regular (corresponden a las 21 hipótesis comprobadas), 63 de los niños (41%) pertenecían a proyectos relacionados con trabajos de hipótesis a largo plazo, quedando realmente sólo 14 (9%) de niños que no lograron ser integrados al aula regular.

Lo más importante es que se afianzó un modelo que logró convertir la labor docente en un proceso sistemático de producción de conocimiento, en el cual no sólo se garantizó el trabajo en equipo, la socialización de experiencias y de ideas sino también la producción de escritos. Se animó al maestro a hacer de su práctica profesional un acto creativo, flexible y en permanente transformación.

(3) En: RUDDUCK, J. & HOPKINS, Y., *op. cit.*



En este sentido, la actitud de Rosalba es, en realidad, muy valiosa en cuanto a que *“llevaba innovando casi treinta años”*. Si Rosalba sólo le hubiese agregado una mínima rutina metodológica a esa práctica, habría sido sin duda una autoridad en su área.

Los beneficios de esto son evidentes para ella. Más valiosos aún son los beneficios que sus alumnos hubieran derivado del proceso, el conocimiento en general en el área de integración étnica y matemáticas y, especialmente, el pequeño niño protagonista de esta historia. Rosalba hubiese podido teorizar y disfrutar haciéndolo, y habría convertido en realidad el postulado de L. Stenhouse: *“la mejora de la enseñanza se basa en el desarrollo del arte del profesor y no en la adopción por su parte de unos procedimientos uniformes escogidos entre alternativas en competencia”* (4).

Estamos convencidos de que en el caso de Rosalba se puede concluir que ella habría sido una excelente investigadora de aula: a) si lo hubiese hecho, la integración del pequeño protagonista habría sido exitosa; b) Rosalba, como muchos docentes, se mantuvo alejada de la investigación por prejuicios infundados; c) toda esta historia se habría podido escribir en forma diferente, sólo con una mínima intervención.

El afecto como solución universal

“Ha decidido dedicar el tiempo que le queda al trabajo con esos niños, convencida de que lo único que les falta es afecto. Entre tanto, a uno de los niños a quienes enseña se le han difi-

(4) En: RUDDUCK, J. & HOPKINS, Y., *op. cit.*

cultado algunas cosas. Poniendo a prueba sus dotes, Rosalba le dedica todos los días un momento de su tiempo al pequeño problema, pero al cabo de dos semanas decide pedirle a otra profesora que se haga cargo de él”.

Es previsible suponer que en el ejercicio de la docencia las personas participantes en esas actividades, a todo nivel, tienen perfecta claridad sobre la importancia del conocimiento formal, metódico, para desempeñarse. Casi podría afirmarse que ésta es la base misma de la educación. Sorprende comprobar, entonces, que esas mismas personas puedan admitir, y frecuentemente afirmar, que la integración de niños con dificultades sólo requiere de “*un poco de paciencia, buena voluntad y mucho afecto*”. No es de extrañar que la intervención de Rosalba, convencida de que “*a esos niños desadaptados sólo les falta afecto*”, condujera al fracaso del niño protagonista. Un pequeño proyecto de investigación-acción, por supuesto aunado al afecto, habría cambiado el desenlace.

Las exigencias académicas en la integración

“Rosalba muy pacientemente observa cómo el pequeño cada vez se aleja más y más del grupo que continúa avanzando bajo su tutela, y se rezaga del ritmo general. Convencida de que todos los niños deben salir de su curso sabiendo lo mismo, le escribe a la madre del pequeño proponiéndole que lo inscriba en cursos de apoyo”.

Un elemento central de la integración de niños con dificultades, para no hablar de la educación en general, es el reconocimiento y respeto por la diferencia y el cuestionamiento crítico de la justificación de un *producto standard* como medida del éxito

del sistema educativo. En este sentido, dos de los actores centrales que deben modificar su actitud y por supuesto, no los únicos, son el sistema educativo y los maestros. El sistema ha realizado grandes esfuerzos en ese sentido. La evaluación por logros, la flexibilización de los criterios de promoción, la autonomía de las instituciones para el establecimiento de sus PEI, son algunos de los elementos para lograr esa meta. Algunos docentes han logrado desprenderse de esa camisa de fuerza del *modelo standard*. En otros casos, todavía se espera un *rendimiento igual* lo cual, por supuesto, es incompatible con el proceso de integración.

Un asunto de cercanía (5)

Igualmente, las experiencias de Carlos Iván destacan varios elementos que fueron centrales en nuestra experiencia, y que creemos interesante comentar:

El niño diferente como amenaza

“El muchacho era poco comunicativo, sentía miedo de los demás y su comportamiento siempre era agresivo. Lo único que lograban llamarle la atención y despertar un poco su entusiasmo eran los incendios de los pupitres, el rompimiento de vidrios, la inundación de los baños y otra serie de acciones vandálicas. Cuando no había gritos ni golpes, Román se quedaba quieto... listo para golpear a quien se acercara...”

Uno de los principales obstáculos a la integración está representado por nuestra atávica intuición de que *“el diferente me va a hacer daño”*. Este hecho ha adoptado muy distintas

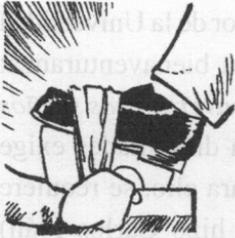
(5) Esta historia se encuentra en este volumen en la página 20.

expresiones a través de la historia; ha sido causa y justificación para algunas de las mayores injusticias y barbaries, y se destaca en relación con el niño diferente. Su forma de mirar, de caminar, su postura, la latencia de su respuesta verbal, lo inadecuado de ésta, son todas señales de que, tratándose de otro congénere “normal”, constituye una clara advertencia de peligro. Como no logramos liberarnos de ese temor atávico, asumimos que esas señales provenientes de ese niño diferente significan lo mismo que provenientes de otro humano “normal”, esto es, señal de peligro. Y obramos en consecuencia. Lo golpeamos.

Cuando ocasionalmente, casi nunca, un niño “diferente” se defiende, encontramos la plena justificación a nuestros temores. Para una integración exitosa se requiere entonces que todos (en efecto, TODOS) seamos capaces de entender que existen otras lecturas del lenguaje corporal. Que el gesto, la postura, la peculiar inclinación del cuerpo, lo inadecuado de algunas respuestas verbales del niño con dificultades, NO implican peligro. En fin, que existen otros lenguajes. De hecho, es bien interesante que el niño reseñado en esta historia sufra síndrome de Down. Ello por cuanto de manera universal se reconoce que los niños con esta condición son enormemente afectuosos, al punto que cuando en proyectos de integración se han identificado las fortalezas de estos niños que puedan ser competitivas frente a las de niños “normales”, ésta de ser afectuosos, cariñosos, “apapachadores” destaca muy claramente (i.e. Proyecto *Rayo de Sol* en Alemania).

Los límites de la integración

“Las doctoras que trabajaban con él, asombradas por el nivel de integración social y la autoestima alcanzada por Román...”



Si aceptamos, como arriba queda dicho, que la integración exige respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje, llega un momento en que, para algún niño en particular, no sea realista esperar mayores logros en aprendizajes académicos “formales”. En consecuencia, los logros de integración deben esperarse tan sólo en las áreas de integración social y autoestima. Esto nos llevaría al postulado de que la escuela puede concebirse como un espacio en donde no necesariamente se demanden logros académicos. La contradicción que ello plantea con respecto a las normas usuales del sistema es de tal magnitud, que este aspecto amerita una mayor discusión en el interior del sistema. Dentro de la red en integración hemos estado involucrados en la discusión de este aspecto. Como él, hay otros que podrían llevarnos a considerar el capítulo de los límites de la integración.

Realismo vs romanticismo

“... Esa noche, el profesor fue testigo de una conmovedora declaración de amor de Román hacia Sofía. Entusiasmado porque se sentía padrino de la relación, y respetuoso de la intimidad de la pareja, les permitió unos minutos de soledad. Al llegar a la casa de Sofía, el sueño se derrumbó. De pie, bajo el poste del alumbrado público, al lado de una patrulla policial, la madre de Sofía esperaba al profesor acusándolo de secuestro y alcahuetería...”

Quienes no tienen la responsabilidad por el cuidado de los niños pueden darse el lujo de divagaciones, idealizaciones, romanticismos. Quienes sí poseen esta responsabilidad tienen que incluir la suficiente dosis de realismo para que sus buenas

intenciones se conviertan en realidades. Al rector de la Universidad Javeriana le escuché, alguna vez, una nueva bienaventuranza: "*Bienaventurados los que sueñan y logran convertir esos sueños en realidades*". La integración de niños con dificultades exige alcanzar esa nueva bienaventuranza. Pero para ello, se requiere de realismo. Fomentar, "apadrinar" (como hizo Carlos Iván) situaciones que cualquier padre de familia de cualquier comunidad colombiana considera absolutamente inaceptable, es asegurar "el derrumbe de los sueños".

Como antes se anotó, este escrito pretende añadir algunas consideraciones a las historias de maestros sometidas a discusión en el seminario. El tema de la integración incluye muchas otras que requerirán, sin duda, de otros espacios. De esta manera avanzamos hacia el sueño de que, tal vez algún día, estos niños y nosotros todos tengamos "una segunda oportunidad sobre la faz de la tierra".