

371.928
C14i
E1

50

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico – IDEP



000387

Integración del niño con retardo mental y problemas de aprendizaje al aula regular: estrategias docentes para su implementación

03/07/08

000079

Lilian Lucía Caicedo Obando

Investigadora
lcaicedo@cable.net.co

IDEP – SOCOLPE
1998

Inventario IDEP
344

CONTENIDO

Presentación	2
Población y recolección de la información	5
1. La Integración en contexto	10
<i>1.1 cultura y diferencia</i>	10
<i>1.2 Educación Especial: integración y legislación</i>	12
<i>1.3 La legislación: entre propósito y posibilidad</i>	18
2. La integración, dentro de los dispositivos creados por las culturas	25
<i>2.1 ¿Una escuela pensada “para todos” en la que “no todos caben”?</i>	25
<i>2.2 El afuera del aula</i>	27
<i>2.3 Diagnostico: ¿una pista para trabajar? o un juicio para salvar responsabilidades</i>	29
<i>2.4 ¿Qué autoriza considerar como tal la “diferencia”?</i>	30
<i>2.5 ¿Mirar o producir la dificultad?</i>	32
3. Acerca de las estrategias de integración	37
<i>3.1 Siete categorías y un eje problémico: la integración</i>	37
<i>3.2 Cuentos y casos diversos: descripción sistemática de casos.</i>	38
<i>3.3 Posiciones y acciones particulares: propuestas integradoras en el aula.</i>	40
<i>A manera de conclusión</i>	

PRESENTACIÓN

Al rededor de la problemática sobre integración del niño con necesidades educativas especiales, se han asumido diferentes frentes de trabajo. Los que han sido motivo de especial interés se han centrado en dos aspectos fundamentalmente: el primero, es el aspecto social, en que se considera como eje primordial de la integración, la “normalización”, cuyo trabajo está enfocado al logro de *habilidades sociales y cognitivas* consideradas propias de sujetos que se han estimado como típicos, por estar dentro de unos rangos que la cultura ha estimado son “normales”, y por tanto se busca, por un lado, rangos de conducta aceptables para lograr vivir en sociedad, y por otro, los aprendizajes funcionales de la lectura, escritura y matemáticas; el segundo, contempla como importante la integración *laboral* de las personas con necesidades educativas especiales, en ese sentido los esfuerzos se centran en el desarrollo de habilidades y destrezas que les permita acceder a una forma de trabajo que solvente sus necesidades básicas de supervivencia.

La integración al sistema educativo regular, es decir, para niños que tradicionalmente hemos considerado como normales, y que corresponde al primero de los aspectos mencionados, ha sido un logro oficial reciente en nuestro país, la Constitución política de 1991 y luego la ley 115 de 1994, contemplaron este proceso como una obligación de las instituciones escolares y de esa manera se continuaron los procesos educativos en aulas regulares, y digo continuaron pues anterior a la normatización de este proceso ya se desarrollaban, aisladamente, propuestas de integración a las aulas regulares, generalmente de carácter privado.

Han sido diversos los frentes desde los cuales ha sido vista la integración y muchas las estrategias que se han puesto en juego para su implementación: desde las concepciones de conocimiento que se posee, las políticas educativas que así lo exigen, las propuestas académicas y de apoyo que se han desarrollado, para llevarlo a cabo, e igual se sigue observando resistencia, y actitudes favorables frente a esta tendencia.

De ahí que distante de la pretensión de formular un esquema universal que posibilite “la integración” de niños con necesidades educativas especiales al aula regular, o de negar las posibilidades de dicha integración, esta investigación, busca ubicarse en la institución escolar, que es la que enfrenta estos procesos, e identificar las acciones que en ella han podido desarrollarse. Se plantean, entonces, algunas preguntas que constituyen el punto de partida del estudio. Primero, ¿cuáles son los criterios de integración que la norma prescrita sobre el tema propone para llevarse a cabo dicho

proceso? ; segundo, ¿cómo se desarrollan las propuestas de integración de niños señalados o diagnosticados con retardo mental y con “problemas de aprendizaje” en el aula regular? ; y, tercero ¿cuáles son las estrategias que docentes e instituciones han desarrollado para atender a dicha población?

Los interrogantes, me llevaron a proponer algunos objetivos que igualmente se convertirían en punto de partida. Desde ellos se intentó introducir otros elementos de discusión que favorezca la interlocución y la mirada sobre lo que ocurre en los planes de integración. Dichos objetivos son:

- Primero, analizar la textura interna de algunos documentos oficiales sobre integración, en la perspectiva de desglosar sus voces, de entender cómo se relacionan con las condiciones y expectativas en las que se insertan;
- segundo, dar cuenta de la integración como un campo de tensiones, que se juegan atendiendo a diferentes intereses, posiciones y perspectivas sociales, que no necesariamente son solidarias;
- tercero, sistematizar y analizar algunas estrategias de integración de niños con retardo mental y “dificultades en el aprendizaje” que actualmente desarrollan docentes vinculados a este proceso.

Recogiendo las condiciones contextuales en las que se inserta la investigación sobre todo un dispositivo que favorece la atención a un gran número de niños que a su vez requieren tener unas competencias para acceder al sistema educativo planteo dos hipótesis: la primera es que el niño considerado con necesidades educativas especiales ingresa al aula regular a jugarse dentro de un espacio previamente clasificado, por lo que se considera un niño debe saber o ser en determinada edad o para determinado grado escolar, además, entra con la consigna del derecho a la igualdad —asunto que puede entenderse de diversas maneras— y que responsabiliza al docente a actuar con él de la manera más cercana a como actúa con los demás niños, es decir, no se reconoce la diferencia en tanto no se trabaja con ella, sino que —entre otras— se la procura reducir. Cabe aquí preguntarse si efectivamente ¿se puede pasar por alto lo que se considera “dificultad” en el aula?

Si no se puede pasar por alto y efectivamente el docente, la institución, reconocen que existen diferencias que dentro de un dispositivo en el que se enmarca la educación (masiva) que terminan convirtiendo las diferencias en dificultades ¿cómo puede hablarse de una verdadera integración? Aquí se juega mi segunda hipótesis, estrechamente relacionada con la primera: no existe la integración como “logro de la no diferencia”, porque efectivamente el docente encuentra disimilitudes en su aula, es decir, el niño a quien se considera integrado, no hace conjunto con los demás

niños —hecho que posibilita incluso la mirada del docente—, lo que habría es una segregación interna que no puede o no se quiere reconocer como tal.

POBLACIÓN Y RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para iniciar el trabajo de selección de la población con la que se trabajaría la investigación, se indagó entre orientadores de la zona 10, localidad de Engativá, el conocimiento que tenían de propuestas integradoras de niños considerados con “problemas de aprendizaje” y de niños con “retardo mental”

¿Cuáles son las características de la muestra?

La población seleccionada para el trabajo son cinco instituciones oficiales de básica primaria, que actualmente tienen en sus aulas a niños considerados con retardo mental leve o “problemas de aprendizaje”: Colegio Antonio Nariño, Centros educativos distritales La consolación, Santa Fe de Bogotá, Bachue y, Mercedes de Fernández, pertenecientes a la localidad de Engativá, zona 10 del distrito capital las cuales fueron seleccionadas teniendo en cuenta dos aspectos básicamente: El diagnóstico y el tipo de integración¹.

En cuanto al *diagnóstico*, se reconoció la evaluación que “definía” al niño que por alguna circunstancia lo catalogaba con “retardo mental” o “problemas de aprendizaje”. Así el diagnóstico que se consideró es de dos tipos: formal e informal. Se considera diagnóstico formal al que es emitido por una entidad especializada, equipo de apoyo en la institución o por profesionales en el campo; y, se considera diagnóstico informal a aquel que se emite por un docente atendiendo a las dificultades que se dice el niño posee para acceder al conocimiento como la mayoría de los niños en su aula. De ahí se sustraen dos tipos de diagnóstico que además corresponden a dos grupos difícilmente distinguibles como lo veremos posteriormente: niños que dentro del aula regular son considerados con dificultad para acceder al aprendizaje establecido dentro de las instituciones escolares (“problemas de aprendizaje”) y/o hayan sido diagnosticados tal en la institución o, fuera de ella y que actualmente estudien dentro del aula regular; y, niños que han sido diagnosticados con “retardo mental” por una institución especializada y bajo ese diagnóstico han sido remitidos al aula regular y actualmente desarrollan su trabajo académico en instituciones oficiales de carácter regular, de tiempo completo con o sin apoyo externo.

¹ De las instituciones seleccionadas dos se han declarado oficialmente entidades integradoras, las tres restantes integran en su aula niños con necesidades educativas especiales pero no lo han oficializado.

En cuanto a la *integración*, se consideraron dos tipos: una integración por remisión externa y una integración por remisión interna. Entendiéndose por remisión externa a aquella cuyo diagnóstico es emitido por una entidad especializada que además ha albergado por algún tiempo al niño que se remite a un aula regular, ya sea por la institución o porque los padres deciden retirar al niño de la institución especial y buscar un cupo en el aula regular. Para nuestro caso de las cinco instituciones participantes en la investigación, tres de los casos estudiados responden al tipo de remisión externa y todas corresponden a niños que han sido diagnosticado con un tipo de retardo mental límite; por otra parte, por integración por remisión interna, me referiré a aquella en la cual el docente de aula regular, solicita apoyo para la atención de un niño que dentro de su aula no logra atender a las expectativas que se tienen para los niños en el nivel y la edad en que se encuentran y por tanto lo remite al grupo de apoyo pedagógico para que sea atendido de manera particular. Son dos las instituciones que responden a esta característica y corresponden a niños que han sido percibidos como con “problemas de aprendizaje”.

Existe un aspecto primordial, que se ha convertido en elemento de investigación, y es que de las cinco instituciones que participaron en la investigación, sólo dos de ellas se han declarado entidades integradoras de manera oficial, de ahí que en el cuadro resumen que se presenta como anexo número 1 a este documento, identifique este aspecto frente a cada institución.

**CUADRO RESUMEN
CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN**

	Institución	Tipo de Integración	Diagnóstico	Carácter
1.	Colegio Antonio Nariño	Remisión Interna	P.A	No declarada oficialmente
2.	C.E.D La consolación	Remisión Externa	R.M	No declarada oficialmente
3.	C.E.D Santa Fe de Bogotá	Remisión Externa	R.M	Declarada oficialmente
4.	C.E.D Bachué	Remisión Interna	P.A	No declarada oficialmente
5.	C.E.D Mercedes de Fernández	Remisión Externa	R.M	No declarada oficialmente

Cuadro número 1

¿Cómo se recogió la información?

Tres son las estrategias metodológicas que se desarrollaron para la recolección de la información: entrevista individual, entrevista grupal y sesión grupal de análisis y discusión de lecturas propuestas.

Entrevista individual.

Se desarrolla con el o los docentes que trabajan con el niño que se considera se ha integrado al aula regular y con el orientador que apoya el proceso dentro de la institución.

La *entrevista a docentes* Buscó indagar, primero, por el concepto que los docentes tienen frente a siete categorías que dentro del proyecto se consideraron base — dichas categorías se seleccionaron después de un sondeo inicial en el que se les preguntó a algunos docentes cuáles serían los conceptos claves a abordar en ésta investigación—: dificultad, normalidad, anormalidad, integración, segregación, retardo mental y diferencia fueron las tendencias conceptuales; segundo, por el papel que juega el diagnóstico que sobre el menor se haga, en el trabajo con el niño; y, tercero el papel que desempeña el equipo de apoyo pedagógico para el docente en el aula.

Se parte de la presentación que hace el maestro sobre el caso que ha considerado pertinente a seguir, en el que se menciona el diagnóstico, formal o informal, que se ha establecido para identificar a un niño con algún tipo de “dificultad” (“retardo mental” ó “problemas de aprendizaje”) y posteriormente se inicia la entrevista como tal, que si bien, por su flexibilidad, posibilita indagar por elementos que en el trayecto resultan relevantes, procura no perder de vista los tres aspectos a desarrollar. (ver anexos número 1 A y 1 B)

Entrevista grupal

Dirigida al docente o docentes que participaron de la entrevista individual y el personal de apoyo pedagógico que haya colaborado en la misma. Tiene como fin el indagar por: los sistemas evaluativos dentro de la institución; las políticas educativas frente a la integración; el discutir y analizar algunos elementos que se hayan extractado de las entrevistas individuales que tengan que ver con la relación entre docentes y orientadores en el proceso de integración; y, sondear el tipo de estrategias que usan para trabajar en aquellos elementos que consideran se presentan como dificultad con los niños integrados al aula regular. (ver anexo 2)

a. Los sistemas evaluativos dentro de la institución.

Este aspecto pretende indagar por las propuestas de evaluación y promoción que se tienen para los niños con Necesidades educativas especiales, dentro de cada institución, se hace neurálgico para el proyecto en tanto considero que éste determina en gran parte, la forma como el docente se representa ante el estudiante cuando se tiene que responder a unos criterios establecidos de promoción.

b. Las políticas educativas frente a la integración

Se busca identificar el conocimiento que los docentes poseen sobre las propuestas de integración del niño con N.E.E al aula regular y cómo dichas propuestas se ven reflejadas en la acción del docente considerado “integrador”

c. Discutir y analizar algunos elementos que se hayan extractado de las entrevistas individuales que tengan que ver con la relación entre docentes y orientadores en el proceso de integración.

Se parte de las entrevistas individuales que después de transcritas se entregan a cada participante y en donde se propone reconocer el tipo de apoyo que los docentes buscan en las orientadoras y a su vez el tipo de apoyo que las orientadoras proponen a los docentes. De esa manera la entrevista grupal busca analizar los elementos que cada persona ha propuesto, haciendo un encuentro en el que los docentes dialoguen sobre el programa que desarrollan, y si éste no existe de manera sistematizada, se convierta en un espacio que permita estudiar la situación.

Sesión grupal de análisis y discusión de lecturas propuestas

Esta estrategia se decidió realizar debido al poco análisis que los docentes expresan, de su situación frente a la integración, en las dos primeras entrevistas, y así buscar elementos que aporten al desarrollo de la investigación y al análisis con los maestros.

Se pretendía desarrollar una sesión de trabajo cuyos asistentes eran los docentes participantes del proyecto, pero uniendo dos o tres instituciones en la discusión. Este aspecto no se pudo desarrollar, pues cuando se acordó una fecha para dicha discusión con cuatro de las cinco instituciones participantes, sólo se logró la asistencia de tres participantes de una institución.

Esta estrategia usa la lectura de un artículo sobre el tema (ver anexos 3), que propone una mirada analítica sobre el proceso de integración, y que se convertiría en elemento para mirar sus propuestas a la luz de otras posibilidades y así identificar los elementos que en la institución se ven como posibilidades y dificultades para asumir el proceso de integración de niños con “problemas de aprendizaje” y con “retardo mental” en el aula regular. Esta sesión pretendió contextualizar el “problema de la integración” dentro de un marco económico y político Colombiano en general, en la perspectiva de reconocer las posibilidades de propuestas frente a la “integración” dentro de las instituciones de escolaridad “regular”.

1. LA INTEGRACIÓN EN CONTEXTO

La discusión frente a la propuesta integradora de niños con necesidades educativas especiales, no puede dejar de lado los diversos intereses que se ponen en juego para hacerse efectiva dentro de la dinámica escolar. Se podría hablar, inicialmente, de tensiones que a lo largo de la historia se han presentado entre los intereses económicos, culturales y humanitarios que se pone en juego frente a la integración. Eso significa que el proceso integrador no depende exclusivamente de un sector o quizá de una ideología, sino de múltiples tensiones particulares que igualmente responden a razones e intereses particulares que se desea sean acogidos por los demás grupos participantes de la discusión. De ahí que resulta imprescindible mostrar una perspectiva histórica del proceso de integración de niños con necesidades educativas especiales al aula regular, no sin antes señalar un panorama que muestre por un lado, las distintas posturas culturales que se han asumido para lo que se considera “diferencia” “anormalidad” «excepcionalidad»; y, por otro lado desarrollar una contextualización desde la educación especial y cómo las concepciones sobre ésta han ido reelaborándose hasta alcanzar reconocimiento dentro de la legislación que apoya los procesos de integración y pone bajo la protección del estado a los sujetos que se consideran son minorías dentro de la población.

1.1 Cultura y diferencia

Las diferentes posturas que se han asumido frente a la percepción de la diferencia en la historia de la humanidad, han sido determinadas por mitos, creencias, posiciones religiosas, estudios en diversas ciencias como la sociología, antropología, medicina o psicología entre otros. Y a su vez esta percepción de la diferencia ha tenido dominancia desde lo que se considera es “normalidad” dentro de las culturas y desde dichos parámetros, como bien lo destaca Jerez Jiménez (1997) se entablan las relaciones. No se puede hablar de un sentido único de la diferencia, éste ha adquirido significancia en distintas culturas y en ese sentido lo que en alguna medida para una cultura resulta un asunto problemático, para otras se convierte en una bendición o la señal de un presagio de distinta índole. Así, los sujetos considerados como “anormales” han cohabitado durante distintas épocas con los sujetos considerados como “normales” y las posturas asumidas por los últimos si bien se han transformado en la historia de la humanidad, han coexistido y coexisten adoptando diferentes formas y nominaciones, las cuales son a su vez asumidas de diversas maneras por los sujetos considerados atípicos, participando por acción u

omisión en el tipo de relaciones que se entablan con lo que la cultura en su momento ha dado a llamar “normalidad”:

La eliminación física

Con ella se busca desaparecer materialmente la diferencia, asumiéndose diferentes estrategias: la sociedad “normal” decide matar al sujeto considerado “anormal”; se abandona a los sujetos atípicos quienes sin apoyo de la comunidad mueren; ó también son expulsados del grupo incluso con algunos integrantes de su familia y la sociedad termina por olvidarlos. Los fines de dicha eliminación tienen un punto central que es lo considerado “anormal” pero las razones para cada cultura son diversas. En nuestra sociedad actual esta postura no nos es ajena pues cuando se detecta en el feto algún tipo de atipicidad, se procede, incluso con apoyo legal, a su eliminación (aborto profiláctico).

El endiosamiento

Corresponde a la consideración de la atipicidad desde una perspectiva religiosa, asumiéndose que la persona que nace con algún tipo de “anormalidad” es el enviado o escogido por una divinidad a la que la comunidad profesa respeto o temor. De esa manera no era extraño que personas con “deficiencias” físicas ocuparan un lugar importante en algunas culturas que incluso recurrían a la deformación consciente de algunos integrantes de la comunidad para señalar su rango dentro de su pueblo. Este hecho se hizo evidente en culturas como la Maya y actualmente algunas etnias recurren a este tipo de práctica.

El ocultamiento vergonzante

Se refiere al acto de esconder al sujeto considerado como atípico, ocultan a un miembro de su hogar que ha nacido con algún tipo de “anormalidad”. A nivel general este ocultamiento se puede percibir por la existencia de centros hospitalarios exclusivos para esta población o centros de reclusión donde los conminan.

La reflexión cognoscitiva

Propia de grupos de investigadores que atienden los diferentes temas que se ocupan de las personas con alguna forma de atipicidad. Los profesionales y científicos buscan las causas de la atipicidad explorando afanosamente, métodos, medicinas, sistemas, que consideran podrían disminuir la “anormalidad” en el sujeto.

Según Jerez Jiménez (1997) este movimiento que surgió en los siglos XVII y XVIII parece ser característico de la presente década y va de la mano con la pretensión de

que la diferencia entre los dos (atípico y no atípico) sea erradicada, olvidada o desaparezca («pretendida negación»).

La pretendida negación

Un elemento enraizado en nuestra cultura académica. Con la idea del derecho a la igualdad los sujetos se ven enfrentados a la actitud de omitir, ignorar y quizá buscar erradicar la diferencia entre los sujetos. Se apoya en la idea de homogeneización de la población y se procede con arreglo a ello pasando por alto el derecho a ser diferente.

1.2 Educación especial: integración y legislación

La situación de atipicidad no tiene un referente particular en un país o cultura, es decir, ninguna cultura, desde lo que cada una entienda por “anormalidad” o atipicidad, es extraña a esta situación. Sin embargo el reconocimiento de ésta como situación problemática para una sociedad no es un asunto innato, es decir las connotaciones que ésta ha adquirido en la historia de la humanidad, es diferente, dependiente de los intereses en juego, de los movimientos suscitados a partir de elementos que surgen de alguna manera en dichos momentos históricos.

Para Muel (1991:123) el movimiento en favor de la infancia anormal nace oficialmente, es decir, se reconoce legalmente en 1904 con la instauración, realizada por el Ministerio de Instrucción Pública de Francia, de una comisión cuyo objetivo es «estudiar los medios a aplicar para asegurar la instrucción primaria, no sólo a los ciegos y sordomudos, sino también a todos los niños anormales y retrasados»² Este movimiento desarrollado en Francia se reconoce como uno de los primeros en lograr el reconocimiento oficial de la “infancia anormal” como tal, convirtiéndose en el primer antecedente importante de asistencia³ del niño con necesidades educativas especiales⁴ al sistema educativo.

² Arch. I.P.N., dossier 113, proyecto de ley que tiene por objeto la creación de clases y de escuelas de perfeccionamiento para los niños anormales presentada a la Cámara de Diputados en Francia 1907 . Citado por: Muel (1991).

³ Término que se aproxima a algunas definiciones que pretenden dar cuenta del proceso de integración del niño con algún tipo de necesidad especial. Muel (1991) Describe que es a partir de 1894 en que se desarrolla una serie de discusiones alrededor de la atención del niño desprotegido, asignándole el nombre de «asistencia de la infancia», donde se discute el papel del Estado y de la iglesia en dicha situación.

⁴ El término necesidades educativas especiales es reciente, se creó en 1978 en el informe Warnock en Gran Bretaña, sin embargo a lo largo del documento se usará para referirnos al tipo de atención educativa peculiar que se considera requieren los sujetos que dentro de una cultura se consideran atípicos.

El sentido que aquí se asigna a la integración es diferente al actual, para entonces todo niño que presentaba algún tipo de deficiencia física o mental estaba destinado al ocultamiento vergonzante⁵ pero a su vez éstos al igual que la infancia abandonada, excesivamente pobre o delincuente se consideraron dentro de un grupo de sujetos que, por su condición, estaban destinados a convertirse en un peligro social⁶ es decir, la educación era un privilegio de clase, en la cual obviamente no había lugar para un niño con características “anormales”, desde lo que para entonces se entendía por ello —Es necesario reconocer que el sentido de “anormalidad” no ha sido el mismo históricamente, pasa necesariamente por una concepción cultural de la misma—. De esa manera el integrarse adquiriría el sentido de la posibilidad de ingresar a un sistema educativo con niños que tengan las mismas características. Es así como la educación se convierte en “especial” como tal por atender a personas que poseen algún tipo de necesidad educativa especial para los fines establecidos por la sociedad. Los fines de dicha integración entonces, eran diferentes de la integración buscada para los sujetos considerados como normales, es decir, la pretensión era volverlos útiles socialmente, que se autosolventen los gastos, que no se conviertan en una carga para la familia y mucho menos para la sociedad, Seguin, citado por Muel (1991:124) se refiere a lo dicho así: «dar a los enfermos la capacidad de hacer un trabajo cuyo producto compense sus gastos» y, Sollier también citado por Muel (1991:125) para referirse a lo mismo dice «máximo de educación práctica, mínimo de instrucción escolar»

Para lograr tal propósito, la educación especial no sólo se atendió desde una perspectiva pedagógica, es decir, las personas que poseían algún tipo de “anormalidad”, a su vez requerían de apoyo especializado —diferente del pedagógico— en pos de desarrollar al máximo sus habilidades y destrezas. En ese sentido, el sector salud y el sector educativo se unieron para atender al sujeto atípico. Es así como las terapias (ocupacional, física, de lenguaje...) —propias del sector salud—, asumieron en gran medida la atención de dichas poblaciones con el fin, entre otros, de favorecer los procesos educativos. Lo visible de dicho esfuerzo, y el efecto que desde siempre parece ser el fin de la integración, es centrar su atención en resolver un “problema” de carácter social, es decir, “preparar al sujeto para vivir en sociedad” bajo los parámetros establecidos por la misma es decir, bajo la concepción de un ideal de ciudadano.

⁵ Jerez Jiménez (1997:45)

⁶ Muel (1991:128,129) describe que a finales del siglo XIX y comienzos del XX la educación en Francia como en otros países, se basaba en la función moralista de los patronatos, encargados de la educación de niños y adultos, dentro de los cuales se consideraba que las poblaciones con más riesgo de convertirse en “malos sujetos” eran aquellos que poseían condiciones de desventaja sobre la mayoría de la población, especialmente de carácter económico, mental, o de delincuencia y por tanto se convertían en futuros sujetos que amenazan la sociedad, es decir, representan «peligro social»

El surgimiento de la educación especial como tal, resulta un evento social muy importante, en tanto la educación, en instituciones, se creó básicamente para preparar a los sujetos para vivir en sociedad⁷, para reconocer ciertos parámetros construidos históricamente a los cuales los sujetos nos inscribimos por el sólo hecho de llegar a una sociedad con una estructura previa y en continuo movimiento. Desde el cual se desencadenan múltiples acciones y sentidos que cuestionan a una cultura que ha establecido un orden social más o menos definido, dentro del cual se considera deben ubicarse los sujetos. Ese proceso de institucionalización de las prácticas educativas para sujetos considerados atípicos, propias de un desarrollo histórico, produce a su vez nuevas visiones y concepciones acerca de la formas de ver al sujeto “anormal” fuera de lo típico, es decir, con respecto al sujeto considerado por la sociedad “normal”. En dicho proceso se han desarrollado diversas denominaciones utilizadas para hacer alusión a esta población, las cuales se han ido transformando de acuerdo con las connotaciones asociadas a ellas⁸.

El presente siglo es el período en el que surgen nuevas formas de clasificar a los sujetos atípicos y se suelen usar términos como: excepcionalidad, discapacidad, deficiencia, los cuales son definidos según la concepción que subyace a la clasificación y que por lo general depende del sentimiento que inspire dicha situación. Por ejemplo Heward y Orlansky (1992) citados por Díaz (1994), señalan que con el término excepcionalidad se hace referencia a sujetos con “dificultades en el aprendizaje”, rendimiento elevado, alteraciones conductuales, discapacidades físicas, retardo mental. La discapacidad, por su parte, es definida como una función reducida o como la pérdida de una parte u órgano del cuerpo que limita la habilidad de una persona para ejecutar algunas funciones y que el término deficiencia hace referencia a todas las dificultades que se le presentan a un sujeto discapacitado para interactuar, como los demás sujetos con su medio.

Hasta el momento se ha hablado del surgimiento de los procesos de integración, a nivel global, y de esa manera se ha reconocido como un movimiento que se hace visible de diversas maneras en las múltiples culturas en las que se insertan. El surgimiento en países de Iberoamérica tiene también sus referentes hacia principios de siglo y es de anotar que aunque oficialmente no se había declarado la atención de

⁷ La educación para ser un ser social, no es exclusivo de las poblaciones consideradas “anormales”, de hecho esta meta corresponde al fin principal de la educación en general, al respecto Muel (1991:124) ubicando la situación a comienzos del siglo XIX dice «El período durante el cual se constituye este nuevo campo científico se caracteriza por un despliegue de creaciones institucionales en el dominio de la educación social, creaciones entre las cuales la instrucción primaria, gratuita, obligatoria y laica constituye la armazón base»

⁸ Son múltiples los términos que se han usado para referirse a la atipicidad, y ésta entendida entre otros como pobreza, indigencia, deficiencia mental o física. Es así como términos como estúpidos, idiotas, retrasados o locos, han nominado a todo sujeto que se considera fuera de los parámetros de “normalidad” establecidos por una cultura. Y, aunque las denominaciones han cambiado, lo que advierte dicho señalamiento es que se afirma el reconocimiento de la “atipicidad” desde diferentes perspectivas de la misma

personas con algún tipo de limitación, ya hacía mucho tiempo que diversas entidades llevaban a cabo la propuesta.

Vale la pena atender a la idea de que la concepción inicial de integración de los niños al aula especial, se fue transformando es decir, a comienzos de siglo XIX no se consideraba que fuese segregación el no acceso para toda la población a instituciones regulares y en ese sentido, segregar se consideró estar fuera de “algún” sistema educativo y por tanto las entidades para las poblaciones «anormales» se consideraban integradoras a un sistema educativo. Dicha perspectiva, como se dijo se fue cambiando por nuevas concepciones de integración, de esa manera (finales del siglo XIX) lo que inicialmente se consideró “integración” (instituciones para sujetos “anormales”) fue llamado “segregación” en el sentido de que las instituciones regulares consideradas para niños “normales” no permitían el ingreso de niños con necesidades educativas especiales a dichas aulas regulares.

El término educación especial como tal, ha tenido una connotación general que aún asumiendo diferentes nominaciones, le ha sido común en la historia, y es el referirse a la atención a un tipo de población que se hace visiblemente diferente de la población que puede ingresar al aula regular y que por lo tanto requiere de un cuidado particular, es decir, diferente del ofrecido a la mayoría de la población. Al respecto Bautista dice «El término educación especial se ha utilizado tradicionalmente para designar a un tipo de educación diferente a la educación general»⁹

Mientras que en Europa, los inicios de la educación especial se remonta a comienzos del siglo XIX, los inicios de ésta en Iberoamérica se remontan a comienzos del siglo XX. Veamos, los orígenes de la Educación Especial en Uruguay¹⁰, «se remonta a 1910, año en que se crea un establecimiento para sordomudos dependiente del Consejo de Educación Primaria y Normal, que luego se transformaría en la escuela para discapacitados auditivos. Cuatro años más tarde, por iniciativa privada, se funda el Instituto Nacional de Ciegos, oficializándose varias décadas después y determinando la posterior creación de la escuela para discapacitados visuales. La atención de los discapacitados intelectuales, por su parte, comienza en 1927 al crearse clases diferenciales por iniciativa de un maestro (Emilio Verdesio). Se atendía allí a alumnos en edad escolar que requerían asistencia pedagógica diferenciada; posteriormente se las conoció como clases de recuperación pedagógica, ubicadas en escuelas comunes de muchas ciudades del país. En

⁹ Bautista (1993-11)

¹⁰ OEI. Sistemas Educativos Nacionales. Uruguay. Pág. 137. 1994.

septiembre de 1930 abre sus puertas la primera escuela para discapacitados intelectuales. En 1934, también por iniciativa de Emilio Verdesio, se crea la Escuela Hogar para la atención de los niños irregulares de carácter».

Un caso semejante es el de Paraguay, en donde "los programas iniciales de Educación Especial datan de 1939, cuando luego de finalizada la Guerra del Chaco 1, —enfrentamiento bélico entre Paraguay y Bolivia, por el Chaco Boreal— un grupo de excombatientes no videntes fue capacitado en la utilización del Sistema Braille con el patrocinio del Hospital Militar. [Sin embargo] es a partir de 1954 cuando se inicia la Educación Especial en forma sistematizada con la creación de «Escuelas Diferenciales» —institución que imparte educación general o profesional, ofreciendo al mismo tiempo tratamiento correctivo a niños con deficiencias mentales o con inadaptación social— a cargo del Ministerio de Educación y Culto"11.

Este proceso es caracterizado para el caso de Costa Rica de una manera semejante, pues «a partir de su creación hasta la década de los años 60 la Educación Especial tuvo crecimiento en servicios educativos segregados: Escuelas de Educación Especial. En 1973 se iniciaron las Aulas Integradas en las escuelas del Sistema Regular y en los últimos quince años se ha promovido la integración de los alumnos con discapacidad en las aulas de la educación regular»12, situación que resulta generalizable en muchos países.

En el caso de Cuba13, a partir de la Revolución (1959), se «brindó atención y apoyo a la Educación Especial para niños y jóvenes con deficiencias físicas y mentales, prácticamente inexistente hasta entonces en el país. En los primeros años, se crearon más de 50 escuelas y se establecieron los cursos para preparar y mejorar a su personal docente especializado; además, se organizaron los centros de diagnóstico y orientación para el estudio y la correcta ubicación de los casos que requieren de la Educación Especial».

En este período, los padres de familia que antes escondían a sus hijos "anormales", apoyados en las nuevas concepciones y las nuevas miradas de la sociedad, deciden organizarse para reclamar por los derechos de esta población y lograr opciones educativas para sus hijos. Es de destacar que esta dinámica se afianza a partir de la búsqueda de alternativas de ciertas familias que tienen hijos con algún tipo de excepcionalidad, quienes optan por traer las tendencias predominantes en Europa y Estados Unidos.

11 OEI. Sistemas Educativos Nacionales. Paraguay. Pág. 107. 1994.

12 OEI. Sistemas Educativos Nacionales. Costa Rica, Capítulo 12, 1997.

13 OEI. Sistemas Educativos Nacionales. Cuba. Pág. 16. 1995.

Justamente es el caso de Ecuador¹⁴, en donde se reporta que la Educación Especial se inició hace cuarenta años, por iniciativa de los padres de familia y organizaciones particulares, bajo criterios de caridad o de beneficencia, no obstante que la Constitución de la República, decía: «el Estado garantiza el acceso a la educación de todos los habitantes sin discriminación alguna». Precepto que se hace realidad hacia 1945, al expedir el Ministerio de Educación una Ley Orgánica en la que «se dispone la atención de los niños que adolecen de anormalidades biológicas y mentales».

Se desarrolla entonces, un movimiento que lleva tendencias reformadoras de los sistemas educativos que se vive casi simultáneamente a nivel mundial. Así por ejemplo, el caso de Venezuela «el primer quinquenio de la década del setenta se presenta con una serie de proposiciones para modernizar al sistema educativo venezolano, desde la Educación Preescolar hasta Educación Superior; incluyendo la Educación Especial»¹⁵.

Esta situación que se percibe como un fenómeno común en los países de iberoamérica, requieren verse desde un contexto global en el que parece insertarse la política en nuestros países, es decir, ya esta situación como otras en todos los países, es un asunto de carácter internacional en la que al parecer todos requieren inscribirse para proponer nuevas alternativas de desarrollo.

Colombia no es ajena a éstas transformaciones es así, que a partir de la promulgación de la nueva Constitución Política en 1991 y la Ley 115 de 1994, que a su vez tiene como referente la «Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales, se da a conocer a las instituciones regulares la reglamentación emanada sobre el tema de la integración del niño con N.E.E a sus aulas, y a su vez, se especifica un plazo (de 6 años) a las instituciones especiales, para convertirse en colegios “regulares”, y a las instituciones regulares para prepararse y convertir su institución en una escuela para todos:

Artículo 56. Integración con el servicio educativo

«Parágrafo primero: Los gobiernos Nacional y de las entidades territoriales podrán contratar con entidades privadas los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios para la atención de las personas a las cuales se refiere este artículo, sin sujeción al artículo 8° de la Ley 60 de 1993 hasta cuando los establecimientos estatales puedan ofrecer este tipo de educación.

¹⁴ OEI. Sistemas Educativos Nacionales. Ecuador. Pág. 123. 1995.

¹⁵ OEI. Sistemas Educativos Nacionales. Venezuela. Pág. 18. 1996.

Parágrafo segundo: Las instituciones educativas que en la actualidad ofrecen educación para personas con limitaciones, la seguirán prestando, adecuándose y atendiendo los requerimientos de la integración social y académica, y desarrollando los programas de apoyo especializado necesarios para la adecuada atención integral de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o mentales. Este proceso deberá realizarse en un plazo no mayor de seis (6) años y será requisito esencial para que las instituciones particulares o sin ánimo de lucro puedan contratar con el Estado», obligando a las instituciones educativas especiales a desaparecer, sin que exista una política de integración clara que atienda a los diferentes casos de niños considerados con necesidades educativas especiales

Porque la ley así lo exigía, algunas instituciones educativas especiales fueron asumiendo el nuevo carácter “integrador” y a su vez fueron adoptando una nueva propuesta de selección de los niños dentro de la institución, es decir, se determinó internamente que no todos los niños son integrables y por tanto muchos fueron devueltos a sus hogares o, entraron en instituciones especiales que no pertenecen al sector educativo. Otras instituciones, antes educativas especiales, decidieron cambiar su razón social pasándose al sector salud, ofreciendo así, una atención asistencial a ésta población. La situación es tal que en el momento se aceleró el proceso, de manera tal que entidades como el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto nacional para Sordos (INSOR) desaparecen como entidades aisladas, fundiéndose junto con otras instituciones en una.

La propuesta de “integración” se desarrolla actualmente bajo diversas tensiones entre estamentos que se han pronunciado a favor y en contra de este proceso, especialmente dentro de las instituciones regulares.

Lo cierto es que la “integración”, y atendiendo no sólo a intereses humanitarios sino económicos y con el apoyo legal, continuó su evolución y para su implementación, el gobierno se comprometió a brindar el apoyo necesario para que se hiciera efectiva: capacitación a docentes, asesorías de profesionales especializados, equipos de apoyo pedagógico.

1.3 La legislación: entre propósitos y posibilidades

Se tratará de ahondar en la panorámica Colombiana, y en ese sentido se buscará insertar la problemática en un referente amplio, un telón de fondo que al parecer arma una tensión entre los propósitos legales, sus promesas y las posibilidades en el contexto actual.

Actualmente para nadie es extraño el oír hablar o hablar de un política de globalización, de participación, estos términos como otros, estrechamente relacionados con los primeros —eficiencia, eficacia, ...— a simple vista tienen unas

connotaciones muy favorables para los sujetos que forman parte de una sociedad. Eso significa, para un lector desprevenido: un nuevo espacio económico internacional, posibilidad de salida al exterior, volverse transcultural, romper barreras y sobre todo participar en la toma de decisiones. Dentro de este panorama nos insertamos, de alguna manera, al entablar una lucha por la no segregación, es decir, solicitamos espacios de participación, igualdad de condiciones, igualdad de oportunidades, es más, la apuesta de un gobierno como el Colombiano para demostrar la democratización del país¹⁶ y así entrar a participar de un modelo globalizador, es el reconocimiento de las minorías, minorías representadas por diversas etnias, clases sociales, en situación de minusvalía física o mental o por la excepcionalidad, como se puede ver en los artículos 13, 47 referidos a los derechos fundamentales en la Constitución política de Colombia de 1991:

De los derechos fundamentales

Artículo 13. Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.

El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.

Artículo 47. El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran.

O en los artículos 46 y 47 referidos a la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, en la ley general de educación de 1994

Artículo 56. Integración con el servicio educativo

La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.

Artículo 47. Apoyo y fomento

En cumplimiento de lo establecido en los artículos 13 y 68 de la constitución política y con sujeción a los planes y programas de desarrollo nacionales y territoriales, el Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas a que refiere el artículo 46 de esta ley.

¹⁶ Touraine (1998:167) «Aún estamos lejos del reconocimiento de las minorías, que hoy se juzga generalizadamente como una de las principales apuestas de la democracia»

Así, el surgimiento de la legislación a favor de la integración, en términos políticos, es otra consecuencia del modelo Neoliberal de globalización, obedece a una política que requería de tales procesos para ser reconocidos a nivel internacional y llegó en un momento en que se ejercía con fuerza gran presión para que dichas poblaciones sean reconocidas y protegidas de manera legal.

Desde esta perspectiva el modelo otorgó a los ciudadanos según sus deseos y se empezó una campaña en contra de la desburocratización del Estado, es decir, lo político se vuelve un problema de la cotidianidad que le concierne a toda la sociedad, la reforma neoliberal responsabiliza a la comunidad en la discusión de lo público. Ahora, como ciudadanos Colombianos tenemos derecho a la “participación” y para hacerlo se crearon estrategias para que dicha participación se haga efectiva por ejemplo, cualquier persona que desee obtener un bien para sí o su comunidad llámese en el sector salud, educativo, obras públicas o, en otro, es necesario que presente un proyecto, dicho proyecto es una propuesta que a su vez debe contemplar el tipo de participación de la población para lograr que se enmarque dentro de unos rangos de posibilidad de aceptación. Eso quiere decir que los sujetos por un nuevo modelo en que se considera participante activo, al tiempo se convierte en administrador. Por ejemplo, entre más económica salga la obra y beneficie a más sujetos, más eficiente es. El ofrecimiento gubernamental, entonces, para educación se puede leer así: tenga más alumnos con menos docentes y su institución tendrá estímulos por ser eficaz y además impida que los alumnos no sean repetidores de grados, se creen estrategias para mejorar la calidad de la educación y así la institución es más eficiente ¹⁷.

Lo anterior no sólo significa una alternativa de participación en las decisiones, ello también implica que la educación como otros servicios que antes se encontraban a cargo del Estado, ahora son responsabilidad de todo ciudadano, es decir, se pone en manos del capital privado (incluido el mismo ciudadano) y ahora más que antes, los costos corren por cuenta del consumidor, los subsidios cada vez son menores y todos aquellos servicios que antes se consideraban eran responsabilidad del Estado ahora son responsabilidad de todos.

Es en dichas condiciones en las que se inscribe la propuesta de integración, es decir si por un lado la integración puede asumirse de manera humanitaria, en la que un grupo de personas —profesionales en el área, padres de familia, sujetos que se

¹⁷ La eficacia se refiere a que con los mínimos recursos, se produzcan mejores resultados y la eficiencia a que en el menor tiempo posible, se produzcan igualmente mejores resultados. Las propuestas de promoción automática (1989) y de promoción flexible (que nace con escuela nueva), son parte de la apuesta por la eficiencia.

sienten afectados positiva o negativamente por dicha situación— desarrollan propuestas a favor de la no segregación y elaboran documentos inscritos dentro de un programa del mismo Ministerio o secretarías, de educación en nuestro caso, que desde su perspectiva mejoran en gran medida las posibilidades de los sujetos que en nuestra cultura se han segregado; por otro lado, los intereses económicos que en definitiva pesaron para que sea ahora y no mucho tiempo atrás —desde que se realizaron movimientos solicitando dicha legislación— que se legisle a favor de programas de integración de personas con algún tipo de necesidad educativa especial.

En el artículo 68 de la Constitución política de Colombia de 1991 el Estado se compromete con

La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.

De hecho es un compromiso no sólo con personas consideradas con necesidades educativas especiales, sino con toda la población en edad de pertenecer a un sistema educativo, eso significa hablar en términos de cobertura, es decir, lograr atender a toda la población en edad escolar. Sin embargo en el documento Un Plan Educativo para la Paz¹⁸ refiriéndose al tema dice:

Cobertura en educación básica y media. Aunque la Constitución de 1991 y la Ley General de educación disponen que todos los niños en edad escolar deben asistir a la escuela, la cobertura en educación básica dista de ser universal. Debido a las grandes carencias educativas, el incremento del gasto público ha buscado, principalmente, aumentar la cobertura del sistema educativo, aunque los esfuerzos realizados continúan siendo insuficientes.

¿Qué tiene que ver esta cita con la atención de niños con necesidades educativas especiales? De hecho mucho, por un lado, se está diciendo que no todos los niños tienen acceso a la educación, entre ellos niños con dichas necesidades educativas especiales; por otro lado, las instituciones al tener más demandas de cupos a su institución que cupos en la misma, se ven en la necesidad de hacer una selección de los niños que se encuentran —según la institución— en las mejores condiciones para entrar al plantel, bajo las condiciones y las propuestas de su Proyecto institucional y por tanto son muchos los niños y jóvenes con algún tipo de atipicidad que se quedan por fuera de las exigencias de la institución que ha seleccionado.

El asunto se agrava cuando las condiciones económicas de la familia son precarias, es decir, las posibilidades de acceso a la educación privada son mínimas, las instituciones oficiales no son suficientes y a su vez de cada institución los niños y jóvenes han salido con un rótulo. Es de anotar que son muy particulares las formas

¹⁸ Universidad Pedagógica Nacional (1999:6)

en que los niños que han ingresado a las cinco instituciones participantes de la investigación, en tres de ellas el cupo dentro del aula regular estaba completo, pero por intercesión de las maestras ingresaron al aula bajo su propia responsabilidad, es decir en la mayoría de los casos no se puede hablar de una integración institucional.

De otro lado las instituciones regulares que trabajan con poblaciones con necesidades educativas especiales, requieren de una serie de requisitos para favorecer los procesos integradores al aula regular: Personal capacitado, eso significa equipos de apoyo pedagógico especializados en cada institución, docentes capacitados y con una visión de educación que favorezca los procesos; aulas especializadas, que no sólo significa profesionales idóneos, sino recursos económicos específicos, infraestructura adecuada para tal fin.

Todos éstos elementos se contemplan en la Constitución política de Colombia:

Artículo 13. (...)El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.

Artículo 54. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente.

Artículo 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los Colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

Y en la Ley General de Educación:

Artículo 56. Integración con el servicio educativo

La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.

Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos.

El Gobierno Nacional expedirá la reglamentación correspondiente.

Parágrafo primero: Los gobiernos Nacional y de las entidades territoriales podrán contratar con entidades privadas los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios para la atención de las personas a las cuales se refiere este artículo, sin sujeción al artículo 8° de la Ley 60 de 1993 hasta cuando los establecimientos estatales puedan ofrecer este tipo de educación.

Artículo 48. Aulas especializadas

Los gobiernos nacional y de las entidades territoriales incorporarán en sus planes de desarrollo, programas de apoyo pedagógico que permitan cubrir la atención educativa a las personas con limitaciones.

El Gobierno Nacional dará ayuda especial a las entidades territoriales para establecer aulas de apoyo especializadas en los establecimientos educativos estatales de su jurisdicción que sean necesarios para el adecuado cubrimiento, con el fin de atender, en forma integral, a las personas con limitaciones.

Pero las posibilidades de las instituciones, después de aprobado un presupuesto, son mínimas, el equipo de apoyo pedagógico se reduce a un orientador u orientadora para atender entre 250 a 1000 estudiantes como es el caso de tres de las instituciones participantes y en el mejor de los casos se logra el apoyo de otro profesional nombrado igualmente bajo el cargo de orientador, caso de dos de las instituciones participantes en la investigación. Por otro lado, la capacitación ofrecida —si es recibida— es fragmentada, las necesidades educativas especiales son múltiples y resulta difícil que cada docente sea experto en cada una de ellas. De igual manera reducir la solución del proceso integrador al mayor o menor número de habilidades de un docente es ya una situación complicada. En las cinco instituciones se declara tener muy poca información sobre eventos, convocatorias, legislación, es decir en todos los casos la información no llega a oídos del docente y en muy pocos casos el orientador se entera de susurros sobre el tema que cataloga como no claro, no sistemático, fragmentado y con poca profundidad.

Ahora bien, el proceso integrador llegó a extremos que muchos profesionales, involucrados en el campo, no preveíamos, es decir, aún apoyando la igualdad de condiciones para todos los sujetos —situación que adquiere múltiples sentidos— se consideró que no todos los sujetos eran integrables las aulas regulares, y no es un asunto de humanidad, es decir, atendiendo o reconociendo su diferencia, se desarrollaron múltiples sustentos para lograr mejores condiciones para las personas que por diversas circunstancias se consideraba no podían o quizá no requerían del servicio educativo como es ofrecido por el país en sus aulas regulares, como educación para todos, y sin embargo se legisló a favor de desaparecer los centros de educación especial.

Artículo 56. Integración con el servicio educativo

Parágrafo segundo: Las instituciones educativas que en la actualidad ofrecen educación para personas con limitaciones, la seguirán prestando, adecuándose y atendiendo los requerimientos de la integración social y académica, y desarrollando los programas de apoyo especializado necesarios para la adecuada atención integral de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o mentales. Este proceso deberá realizarse en un plazo no mayor de seis (6) años y será requisito esencial para que las instituciones particulares o sin ánimo de lucro puedan contratar con el Estado.

Con la medida muchos niños que no son aceptados, por diversas circunstancias, en centros de educación regular, se quedan sin la protección del Estado frente a una institución que brinde apoyo al niño y a la familia. En este caso y a pesar del pronunciamiento de apoyo por parte del gobierno, por ejemplo:

Artículo 13. Ley General de Educación

El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.

El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.

Que como ya se ha visto no puede cumplir, de ahí que a diario se presenten acciones de tutela en busca de un derecho que no se recibe o de un subsidio prometido que nunca llega. Así las familias de escasos recursos no tendrían la posibilidad de llevar a sus hijos a entidades privadas.

Unido a lo anterior, se hace visible un dispositivo —entendido como una estructura más o menos estable— de homogenización¹⁹, en la que se insertan los sujetos al ingresar a un sistema educativo, que hace que la integración entendida más allá de la simple inserción resulte un asunto conflictivo para los docentes.

Así, aunque el docente considere que hay que atender a las diferencias individuales *(el niño es uno más pero tiene como todos características diferentes y así hay que atenderlo)*²⁰; y, aunque crea realmente que todo niño tiene su ritmo de aprendizaje: *(los niños aprenden a diferente ritmo, unos van más lento y otros más rápido pero algún día logran los objetivos)* y, aún más, aunque reconozca que los sujetos acceden al conocimiento de manera particular *(no todos los niños entienden lo que uno les dice de la misma manera, cada uno hace con lo que se les enseña como pueden)*, los docentes, terminan reconociendo que hay cosas que se tiene que aprender para hacer algo en la vida y *«no andar por la calle haciendo males»*. Así, se inscribe dentro de una cultura educativa con unas exigencias lineales, cuyo campo a la flexibilidad —no por los dispositivos en sí, sino por las posiciones adoptadas por los sujetos— se vea reducido, posibilitando que sus convicciones se vean, en gran medida, relegadas y se vea presionado con situaciones como evaluaciones a los jóvenes *(no sé qué va a pasar con el muchacho cuando finalmente tenga que pasar al grado siguiente, aquí lo tengo aunque no pertenezca al nivel, alguna cosa hará)*, —a todos la misma, caso evaluación censal o las evaluaciones de promoción en la misma institución— de las cuales no sólo se sustrae un diagnóstico sino que lo pone en relación con otros sujetos que supuestamente se encuentran bajo las mismas condiciones, en la que la atención a la diferencia no es reconocida sino dentro de unos rangos de posibilidad.

¹⁹ Este visión se amplía en la segunda parte de éste capítulo denominado «Algunas problematizaciones orientadoras del proyecto»

²⁰ Los enunciados que se encuentren en el documento subrayados, corresponden a enunciados de los docentes participantes en la investigación.

Con lo dicho, la educación del niño con necesidades educativas especiales se reduce a las posibilidades institucionales — especialmente a las posibilidades (concepciones, posiciones, recursos...) de los docentes—, y a los reducidos esfuerzos que pueden hacer asesores especializados que cada vez se ven más relegados porque aún siendo prioridad Estatal, las condiciones económicas requeridas para la implementación de la integración como se propone, no se ajustan a un modelo que busca ser eficiente y eficaz.

2. LA INTEGRACIÓN, DENTRO DE LOS DISPOSITIVOS CREADOS POR LAS CULTURAS

2.1 ¿Una escuela pensada para “todos” en la que todos no caben?

Los procesos de especialización, estudio de la población atípica desde un punto de vista científico, dieron campo a entidades que atendieran a características particulares de los sujetos, de esa manera era, y aún es fácil encontrar múltiples asociaciones que atiendan a un tipo de población específica. La selección cada vez más minuciosa de lo que se consideraría “normal” llevó a ubicar en el listado de “anormalidades”, a los niños que dentro de las instituciones regulares fueron señalados como con “dificultades” para lograr las metas propuestas, en un tiempo propuesto y consideradas propias para su edad. A esta población se le asignó el nombre de niños con “dificultades en el aprendizaje” solicitándose también para ellos, apoyo especializado. Esto significó que entre más se indagara por los aspectos considerados propios para la atipicidad, más se desvanecía la posibilidad de que cualquier sujeto pudiera considerarse como “normal”. Sin embargo, un modelo de globalización en el que se inscribe nuestro sistema educativo, propone la necesidad de una “educación para todos” que desde un punto de vista económico que busca la eficiencia y la eficacia, favorece procesos de educación masiva.

Coraggio (1995) caracteriza el surgimiento del nuevo ordenamiento, propuesto por algunos organismos internacionales, entre ellos el Banco Mundial: se reemplaza el paradigma de desarrollo económico por el de desarrollo humano, entendido éste último como índices de educación (analfabetismo), esperanza de vida al nacer y relación producto-ingreso. Se universaliza así el criterio de desarrollo humano y sus indicadores, sin tener en cuenta aspectos culturales, sociales, organizativos; sin profundizar en qué significa la disminución del analfabetismo en determinada región, sin evaluar los niveles educativos o la calidad de educación que se está ofreciendo; sin analizar cómo es la calidad de vida en una región en la cual se evidencia un incremento en la expectativa de vida. Pese a que existe una brecha entre indicadores de desarrollo humano y calidad de vida, se considera que eso no invalida los indicadores propuestos.

Para el campo de la educación, el autor señala que el Banco Mundial presenta una justificación económica para su política en materia de educación a la que denomina “*Educación para Todos*”. Se afirma que la inversión en conjunto debe proporcionar un rendimiento óptimo y que una de las inversiones importantes ha de ser en

educación, pues ella da a la gente la posibilidad de ser más productiva, de escapar a la pobreza y mejorar su calidad de vida. Se plantea que para disminuir la brecha educacional entre países desarrollados y países en desarrollo se requiere ampliar el acceso al aprendizaje, mejorar la eficiencia de los sistemas educativos y movilizar recursos para tales fines.

El modelo de eficiencia y eficacia para optimizar la educación llevó a que, actualmente, la educación oficial encuentre sentido en educar un gran número de estudiantes con un mínimo de recursos; ello, entre otros, requiere fortalecer un dispositivo como la homogeneización que implica reconocer parámetros de “normalidad” en los cuales puede moverse más o menos el sujeto y, así, mantenerse en el sistema educativo regular. Es decir, la educación privilegia la masificación de la población para trabajar dentro del sistema educativo y quien quiera pasar sin mayores obstáculos la escolaridad, requiere ubicarse dentro de los rangos en los que puede considerarse como “normal”. Al parecer se han establecido culturalmente unos parámetros aproximados de lo que se considera es “normalidad” y frente a ellos se establece comparaciones que dan como resultado lo que se considera “anormalidad”.

De esa manera, buscar la “normalidad” implicaría llevar a que lo que es considerado como diferente, se trate de ubicar dentro de unos rangos en los que pueda ser considerado como “normal” es decir, buscar que los sujetos considerados atípicos se conviertan en “normales” y entonces ¿en dónde queda el derecho a la diferencia?

Como vemos, si la propuesta educativa está fuertemente enraizada en un dispositivo de homogeneización que no favorece el atender a las necesidades educativas especiales, y, a la vez existe una exigencia social y legal de atender a estas necesidades, se hace indispensable repensar la escuela y sus fines, se requiere trascender en el sentido de que la escuela es para la mayoría (los más o menos homogéneos) y por tanto las propuestas de atención a la diferencia no tratarían de forzar a hacer lo que el otro no sabe y quizá se procuraría condiciones de trabajo con la diferencia que si el sujeto tiene a bien, puede transformar. Quizá pensar con la diferencia como un potenciador, posibilitador, *trabajar con la diferencia y no en contra de ella*.

2.2 El afuera del aula

Considero que la mayor parte de las propuestas de aula (pues no se puede hablar de propuestas institucionales) que se han esbozado y desarrollado en las cinco instituciones participantes de la investigación, permanecen instaladas en un

paradigma que Morin (1994) llama “de la simplicidad”, es decir, se sitúan en dos posiciones: la de la disyunción o la reducción. Para nuestro caso, y desde una mirada macro, la disyunción significa sacar al niño del aula regular e instalarlo en instituciones especializadas que atiendan a sus características particulares (escuelas para ciegos, sordos, retardo mental, problemas de aprendizaje); y la reducción, el otro polo, posibilita concebir la “integración” al aula regular y en pos del derecho a la igualdad se procura desvanecer la diferencia.

Estas dos posiciones son percibidas a su vez en el aula escolar, por un lado los docentes buscan convertir al niño en “normal” y en ese sentido las propuestas educativas para el niño considerado atípico es igual que para los demás niños e incluso se recurre a las tácticas tradicionales de recuperación escolar (reducción), enunciados que dan cuenta de este hecho: «lo que necesita el niño es terapias intensivas para que logre trabajar como los demás niños», «si el niño tuviera atención él solito y en varias sesiones con la orientadora, a lo mejor alcanzaría a los otros compañeros». Por otro lado, se considera que las posibilidades de aprendizaje (estipulado como para los niños de aula regular) son mínimas y por tanto los esfuerzos por educar al menor se reducen a pensar que esto posiblemente es perder el tiempo (disyunción), algunos enunciados que dan cuenta de esta mirada: «yo lo dejo hacer lo que pueda, porque pobrecito si se lo presiona a trabajar, lo que hace es sufrir», «eso lo mejor que se puede hacer es dejarlo para que se socialice, por que no va a alcanzar los logros como los demás niños».

Vale la pena reconocer que algunos docentes que en sus enunciados muestran una fuerte tendencia a complejizar (de la mejor manera) el asunto de la integración, a la hora de representarse en el aula con los estudiantes muestran una tendencia a la reducción o a la disyunción, incluso las dos posiciones se tensionan constantemente, denunciando el enfrentamiento que el docente tiene consigo mismo como sujeto de una cultura, a la hora de asumir dicho proceso.

Veamos: en el enunciado, el maestro señala una tendencia a la reducción (al niño se lo manda a terapias por las tardes y si el orientador pudiera atenderlo más seguido, el niño saldría adelante) y en las clases que se presenciaron, se hace visible una tendencia a la disyunción (la docente saca al tablero al menor para resolver un problema matemático, el niño no logra desarrollarlo, acto seguido la docente lo regaña frente al grupo y le dice²¹: ¡si ve! nunca hace nada, nunca estudia, todos los años los ha pasado así y por eso ahora tiene más problemas). A pesar de que el enunciado parece hacer una señalamiento frente a lo declarado por el maestro

²¹ Los enunciados que se encuentren en este tipo de letra, corresponden a la descripción desarrollada de las observaciones directas (estrategia usada para recolectar información)

porque se ve cruel, lo cierto es que la posición que se pretende adoptar es que ésta u otro enunciado mucho más suave tienen resultados impredecibles, incluso ambas pueden llevar al mismo resultado disyuntivo o reductivo, veamos: «la maestra, al ver que el niño no responde frente a una pregunta, le dice al niño que le va a mandar a un niño “X” para que le explique, unido al siguiente enunciado, mira que el niño “x” entendió bien el problema, como tú a veces te demoras para entender lo que explicamos en clases, entonces el compañerito te va a hacer el favor de explicar», u otro enunciado que da cuenta de este evento «bueno, como ya conocemos que el niño “Y” está malito y que no entiende como nosotros, entonces todos le vamos a ayudar». Lo importante aquí, no es cómo se dice, aquí lo importante es la posición que adoptan los docentes frente al hecho, en tanto el telón de fondo con una afirmación amorosa u otra afirmación desapacible, es el mismo, el niño se encuentra fuera del aula aún estando en ella.

Esto nos llevaría a indagar especialmente por lo que se considera es “integración” cuál es el sentido que se le asigna actualmente y cuáles son las posibilidades y necesidades para que se lleve a cabo.

2.3 Diagnóstico: ¿Una pista para trabajar? o un juicio para salvar responsabilidades

La población que se está trabajando dentro del proyecto se refiere a niños con retardo mental que está siendo integrado a las aulas regulares y que por lo general corresponde a un nivel diagnosticado como retardo mental límite o leve y, niños considerados con “problemas de aprendizaje”. Considero que la situación del niño diagnosticado con retardo mental es similar a la del niño diagnosticado con “dificultad de aprendizaje” en tanto los dos se convierten en el médium a través del cual se observa lo que la sociedad, la cultura ha promovido como apropiado a reconocer, es decir lo verdaderamente importante es el qué se tiene (rendimiento académico, conocimiento, competencia, habilidad destreza, comportamiento, valores, etc.) y el sujeto es un médium a través del cual se miran esos elementos — quizá éste es un requisito para todos los sujetos—; pero además existe un elemento del cual depende el límite asignado para los dos: el diagnóstico.

El diagnóstico en este caso puede ser decisivo, un niño que puede ser señalado en la institución regular como con “problemas de aprendizaje”, al ser diagnosticado podría singularizarse en él un tipo de retardo mental ligero.

Para todos los docentes participantes de la investigación, el diagnóstico sobre el niño es importante, pero para cada uno adquiere diversos sentidos, es de destacar tres sentidos que son sobresalientes: el primero señala que el diagnóstico sirve para saber

a qué atenerse con el menor, da indicios de hasta dónde puede llegarse, quienes apoyan esta posición enuncian la situación así «si a uno le dijeran en definitiva qué tiene el niño, uno no perdería el tiempo, trabajaría con él, sólo con lo que se sabe puede hacer», «a mí que me digan qué tiene el niño o sino cómo hago todo el tiempo en esta incertidumbre»; el segundo busca el diagnóstico para justificar las acciones, es decir, para comprender las actitudes de los niños, eso va unido a que reconoce la dificultad de unas fórmulas precisas, pero le calma el saber que evidentemente el problema se encuentra en el menor, esta posición es enunciada así «cuando uno sabe que lo que tiene es retardo mental, uno entiende porqué se porta como se porta», éste, junto con el anterior coloca el problema como externo a la mirada del docente; el tercero busca el diagnóstico para desarrollar estrategias de apoyo, es decir, el diagnóstico es un punto de partida a través del cual se buscan soluciones alternas al currículo establecido para el nivel, veamos un enunciado «en definitiva, si es bueno tener un diagnóstico, así tendríamos pistas para saber a quién recurrir, cómo apoyar al niño de la mejor manera», esta posición aunque marca un sentido de apoyo al menor, no difiere de las anteriores en la necesidad de encontrar un responsable —en este caso el niño— para justificar una mirada que se ha instaurado en nuestras comunidades educativas que apuntan a fines educativos lineales que no dan campo a la atención en la diferencia.

Todos los diagnósticos solicitados se refieren a un informe de especialistas que describan de manera objetiva la situación y por lo general se remiten a la necesidad de un diagnóstico desde el sector salud. El diagnóstico formal solicitado, que requeriría un rótulo tal —retardo mental o problemas de aprendizaje de carácter permanente o transitorio— derriba el muro entre la duda y la “certeza”, entre lo temporal y lo permanente. Ello incide notablemente en la actitud del docente que busca la certeza para autorizar la verdad sobre la diferencia. Lo dicho nos pondría frente a la mirada sobre los criterios con los cuales es asignada la categoría “anormalidad” y en ese sentido se requeriría de un diálogo que fuera más allá del señalamiento de la necesidad educativa dentro del aula para un sujeto considerado como atípico dentro del aula..

2.4 ¿Qué autoriza considerar como tal la “diferencia”?

El niño considerado con necesidades educativas especiales ingresa al aula regular a jugarse dentro de un espacio previamente clasificado, por lo que se considera un niño debe saber o ser en determinada edad o para determinado grado escolar, además, entra con la consigna del derecho a la igualdad que responsabiliza al docente a actuar con él de la manera más cercana a como actúa con los demás niños (en igualdad de condiciones, lo que de antemano significa no consideraciones), y el derecho a la diferencia queda relegado a un segundo plano pues la misma escuela se

monta sobre un dispositivo que busca la homogeneidad. Es decir, no se reconoce la diferencia en tanto no se trabaja con ella, sino que se la procura reducir. Cabe aquí preguntarse si efectivamente ¿se puede pasar por alto lo que se considera “diferencia” en el aula?.

Si no se puede pasar por alto y efectivamente el docente, la institución, reconocen que existen diferencias ¿cuál es el sentido o sentidos que requeriríamos trabajar para integración? Se puede decir que no existe la integración como “logro de la no diferencia”, porque efectivamente el docente encuentra disimilitudes en su aula, es decir, el niño a quien se considera integrado, no hace conjunto con los demás niños —hecho que posibilita incluso la mirada del docente—, lo que habría es una segregación interna que no puede ser reconocida como tal. Los enunciados de los docentes frente a la diferencia en los menores son múltiples y generalmente no son diferenciables de anormalidad y de dificultad, es decir, la diferencia se entiende en muchos casos como anormalidad y de antemano, en la mayorías de nuestras culturas educativas, —que han establecido estándares, ser diferente resulta una dificultad para el menor y para quienes trabajan con él, veamos: «tiene mal lenguaje, no se le entiende nada, muy ansioso, temerosos, agresivo, inconsciente, muy grande con respecto al grupo», «es brusco, testarudo, brutico, se aísla del grupo, desorganizado», «es indisciplinado, los niños le tienen miedo, se autoagrede, inestable, permanentemente irritable, fugas de personalidad, es errático, agresivo con los demás niños especialmente con las niñas».

Como puede verse muchos de las palabras usadas para referirse al menor como diferente son expresiones usadas también para los niños “normales” en innumerables ocasiones (reflexión desarrollada por una maestra, quien describe al final del trabajo que realmente el niño no es diferente en sí, que son sus parámetros los que hace que las diferencias sean tal), sin embargo dichas diferencias se perciben como tal en unos docentes y para otros las diferencias, referidas al mismo niño, son otras. El principal elemento utilizado para decir que un niño es diferente es lo que el docente entiende por disciplina o por conducta, es decir, es por este elemento que el menor se hace visible, de lo contrario «pasaría desapercibido, incluso sé que hay niños que están peores que él, pero como molesta tanto, es él quien resulta diferente y por tanto problemático». Lo que pasa es que hay que cumplir a lo estipulado por la institución y llega un momento en que aunque uno no quiera tiene que dejar que el niño haga lo que pueda porque hay que cumplir con lo propuesto para el nivel.

Así, se puede percibir un choque entre quiénes están ordenando formalmente la enseñanza —un dispositivo pedagógico que todos hemos ayudado a construir en la que no sólo participa el Estado como gobierno sino nosotros como docentes, directivos, investigadores, padres, quienes le damos consistencia— y, quien está

aprendiendo —que culturalmente se ve sometido al dispositivo de alteridad diferenciada²²—, con lo cual la diferencia puede ser entendida, por quien enseña, como una dificultad en el otro —en el niño— cuando en realidad puede ser, tal como se plantea, un asunto problemático. Es decir, si se concibiera que hay dificultad en el aprendizaje, en la medida en que todo aprendizaje requiere de dificultad, si el conocimiento es una capacidad operativa del sujeto (no-acción ejercida sobre él), si los sujetos (niños) se poseionan del conocimiento de diferente manera, entonces las dificultades del aprendizaje son la característica de todo proceso de construcción de saberes en la que todos los sujetos se representan de diferente manera.

En ese sentido el docente tiene un compromiso diferente del considerarse el transmisor de verdades preestablecidas y lo involucra en una dinámica que requiere reconocer la enseñanza como un proceso complejo que cuando es asumido de manera problemática, por el enseñante, no autoriza la discriminación.

Lo puesto en escena no asigna al proceso integrador las características de bueno o malo, pues lo que en el aula sucede no es un asunto que se mire exclusivamente sobre el niño o el docente, pero sí propone problematizar los presupuestos con los que se asume la integración buscando reconocer las estrategias y posibilidad de estrategias que se están desarrollando y potenciando en las instituciones integradoras.

2.5 ¿Mirar o producir la dificultad?

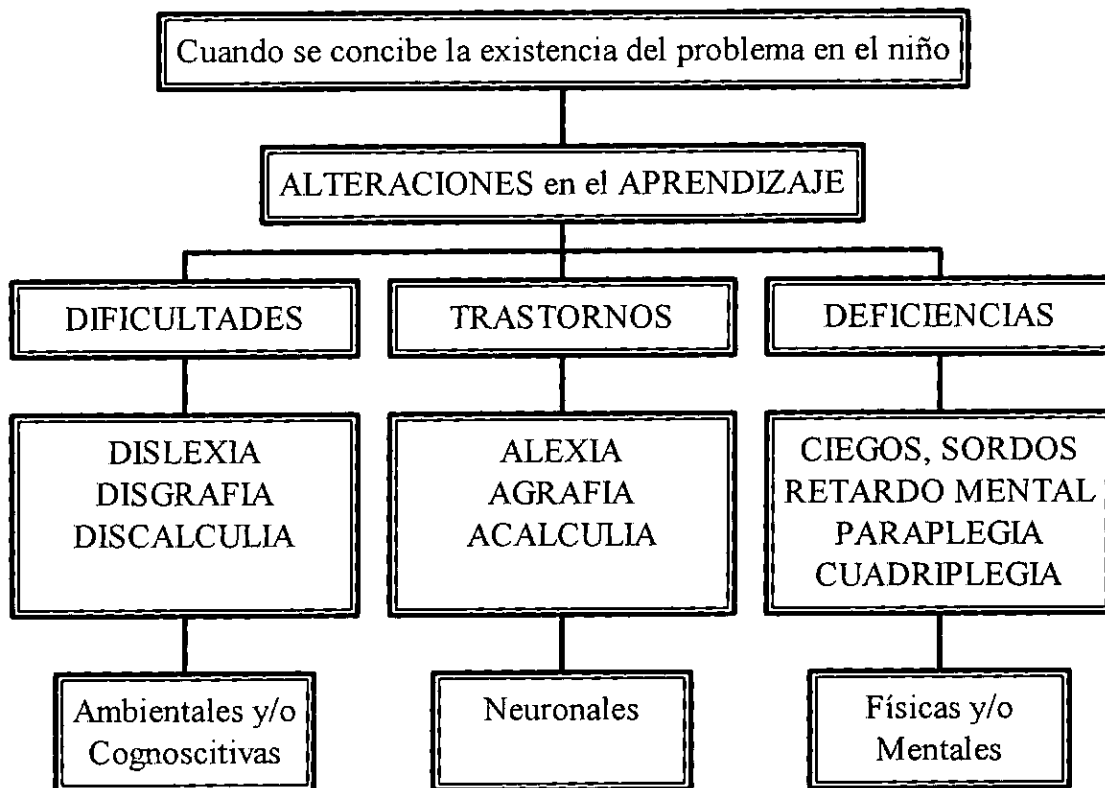
La integración resulta, en los términos que planteamos, un asunto problemático en tanto se han desarrollado en la escuela dispositivos que resultan levemente movibles, es decir, la integración como estado físico se concibe y presenta como posible y de hecho parece desarrollarse así, pero desde un punto de vista de la concepción que dirige dicha acción, la integración puede adoptar diferentes matices que considero se pueden derivar de dos posiciones que se presentan y discuten actualmente. Es decir no se puede asumir la situación únicamente desde la concepción en la que el niño o el docente es el problema, pues las tensiones que se desarrollan entre los dos determinan la posibilidad de la integración.

¿El Problema es el niño?

²² Jerez Jiménez (1997) La alteridad diferenciada se refiere a que las diferencias son detectadas, valoradas y consideradas por los "normales" y que después se llega a extender a los considerados atípicos es decir, «son los "normales" los que marcan la diferencia y, a partir de ella entabla la relación».

Tradicionalmente se ha buscado las causas del porqué un niño no accede al conocimiento como los demás niños o la manera de reducir la diferencia física o mental no sólo desde un punto de vista pedagógico sino terapéutico. La ciencia ha desplegado todo su potencial con el fin de buscar la medicina física o psicológica que “solucionara” lo que para la cultura es considerado como “problema” todo esto ha puesto el problema en el sujeto que por ello es señalado como “normal” y cualquier tipo de atipicidad que presente el niño lo convierte en un candidato a tener alteraciones en el aprendizaje como para la gran mayoría es concebido. Lo anterior erradica la idea de que lo entendido por dificultad, anormalidad o normalidad... son miradas que han posibilitado las culturas, es decir hoy en día no se diría que un sujeto por ser pobre es anormal, es más en nuestro país parece ser una condición de la mayor parte de la población, pero a comienzos del siglo XVIII en Europa, tan anormal era el indigente, el pobre, el delincuente como el ciego, sordo, o sujeto con retardo mental. Es decir, cuando se concibe que el problema está en el niño el problema es externo a la mirada del sujeto, es objetivamente observable y limita las posibilidades de trabajo con el menor por la condición del mismo.

A continuación presento una gráfica que puede ilustrar el panorama desde esta perspectiva.



Gráfica número 1²³

Se habla de las deficiencias como alteraciones físicas o mentales, de carácter permanente en un sujeto, que lo hace visiblemente “atípico” es decir fácilmente se percibe como en el caso de los ciegos, sordos, o un niño con síndrome de Down, los docentes ubican en este panorama a los niños con retardo mental que han sido diagnosticados (por lo general por psicólogos) como tal, se considera que la deficiencia trae en sí misma, un signo de fatalidad y por tanto se encuentran enunciados como «uno sabe que él no va a lograr lo que los demás niños», «se lo tiene por consideración a la mamá, o sino que hace esta señora con el niño en la casa»;

Por otro lado, los trastornos se consideran alteraciones de carácter neuronal grave que lleva al sujeto a la incapacidad para ejercer una labor, los ejemplos muestran esta situación dentro de un campo pedagógico es decir, la incapacidad para la lectura, la escritura o el cálculo. Pero el sujeto se desempeña de manera típica en las demás actividades que hacen que su incapacidad no se haga evidente a simple vista. Para nuestro caso valdría la pena reconocer que esta incapacidad estaría determinada

23 Caicedo (1996)

por lo que por lectura, escritura o cálculo se entienda. Entre las instituciones abordadas no se hace notoria la conciencia sobre este hecho sin embargo algunos enunciados frente a niños catalogados con “problemas de aprendizaje” dan cuenta de esta situación «el niño no sabe leer y escribir y mucho menos la matemática, pero es normal en todo lo demás».

Las dificultades en el aprendizaje, se han reconocido como alteraciones más o menos transitorias, a las que se le atribuye alteraciones de tipo ambiental (psicológicas) como las situaciones en el hogar; y, cognoscitivas como dificultades en atención, memoria, control instruccional²⁴. Ésta, en el discurso de los docentes adquiere carácter permanente cuando el niño, aunque se esfuerce mucho, permanece muchos años en un mismo nivel y no se ve progreso. En esta categoría se ubican a los niños que no sólo tienen ciertas dificultades para seguir el ritmo de trabajo de la clase, sino que se hace visible por el tipo de conducta del menor.

La presencia de cualquiera de las tres conlleva a al niño a tener alteraciones en el aprendizaje, que de hecho lo llevará a ser reconocido en el aula como persona “anormal” “diferente” o cualquier otro término para referirse a que no logra identificarse con las propuestas establecidas para las aulas regulares.

Todo este derroche de trabajo para homogeneizar la población poco ha considerado la mirada desde la cual la diferencia es considerada tal, en tanto dichos parámetros de anormalidad o normalidad se han establecido con acuerdo a lo que se hace visible en la mayoría de los sujetos, como ya se ha dicho

¿La dificultad está en la mirada del docente?

La introducción a este subtítulo que a la vez se presenta como interrogante, amerita de nuevos interrogantes por ejemplo ¿a qué se refieren cuando dicen que es la mirada del observador la que introduce el problema? ¿acaso no es cierto que el niño es lento con respecto a los demás niños? ¿acaso es mentira que se autoagrede o que muerde a los niños hasta quizá quitarles el pedazo y se ríe de lo que hace? ¿o quizá que no acceden al aprendizaje de la lectura, escritura o matemáticas? ¿qué hace que estas situaciones, que incluso múltiples maestros dentro de una institución determinan como evidentes sea tal?

²⁴ En el medio terapéutico, se considera a éstos elementos como repertorios básicos es decir son elementos mínimos que el niño debe tener para acceder al aprendizaje.

Es de reconocer que las preguntas propuestas adquieren diferente sentido según el sujeto que las asuma, así lo que para un docente puede considerarse como agresión, para otro es una forma de expresión propia de la cultura en que vive el sujeto.

Así, podemos ver como algunos de los docentes que trabajaron en la investigación ponen en tela de juicio todos aquellos conceptos que dan cuenta de que el niño es quien tiene la dificultad, de hecho señalan que «depende de lo que uno entienda por disciplina, el niño será indisciplinado» o «si uno espera que todos los niños lleguen a lo mismo, de hecho siempre tendrá niños con dificultad para lograrlo», y aunque no desconocen la diferencia, algunos de ellos la entienden como una condición del ser humano.

Se puede decir que bajo la estructura cultural que hemos posibilitado, en que existen instituciones con propósitos que se inscriben en una dinámica no sólo nacional sino internacional, con expectativas educativas homogeneizantes, la diferencia, se puede entender como un asunto del sujeto que a la vez se concibe como una dificultad para la sociedad, pero a su vez se logra reconocer que la dificultad es tal por las expectativas culturales que rondan un momento histórico.

Lo dicho nos remite nuevamente a que es definitiva la mirada que los sujetos imprimen sobre los niños, no todos los docentes esperan lo mismo, ni conciben al sujeto de la misma manera y dichas expectativas y concepciones determinan, en gran medida la forma como el sujeto se represente ante otros.

De esa manera, no se puede pensar que la aceptación de un niño al aula regular está determinada por lo que la legislación emane como norma, éste sólo es un elemento que demuestra que la cultura hace diferencias entre los sujetos y por tanto se requiere ejercer presión para obtener unos resultados diferentes.

Es decir, no es sólo que el docente identifique la “diferencia” sino el posicionamiento que asume frente a ella, lo que determina el proceso de integración.

3. ACERCA DE LAS ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN

De antemano es indispensable reconocer que no se encontró una propuesta institucional como tal, sistemática, contemplada en el Proyecto Educativo institucional o con un seguimiento continuo por parte de los actores involucrados en dicho proceso. Eso significaría inicialmente que de los cinco casos con los cuales se trabajó la investigación, encontraríamos cinco diferentes formas de laborar, más no una o cinco propuestas integradoras que conscientemente desarrollen los docentes en su aula. En ese sentido el informe sobre dichas estrategias se presentará de una manera descriptiva que de cuenta de la relación entablada por el docente con el niño considerado como integrado y la forma como esa representación se ubica en lo que en las propuestas de discusión de los capítulos uno y dos se ha propuesto.

Al iniciar la investigación se buscaba reconocer cuáles eran los elementos, estrategias que los docentes utilizan en sus aulas para desarrollar una aproximación a lo que consideraban es integración al aula regular. El sentido inicial de “estrategias” hacía referencia a las propuestas metodológicas que el docente y la institución construían, para atender a dicha población en sus instituciones, eso significaba proyectos sistemáticos tenidos en cuenta en el PEI, con un seguimiento de los casos y el trabajo desarrollado por los docentes. Como ya se dijo, lo encontrado en las cinco instituciones difiere enormemente de dicha conceptualización, por lo cual se requirió reelaborar el sentido inicial de “estrategias” desde lo que se encontró en las instituciones.

Eso significó: primero, considerar que una estrategia no es, en el contexto de ésta investigación, un plan predeterminado, sino una forma de relación que se construye a partir de las concepciones y las posiciones que sobre el niño integrado y sobre la integración posean los docentes, la institución y los estudiantes del plantel en general; segundo, identificar cuáles eran las definiciones bajo las que se consideraba al niño como: integrado, segregado, normal, anormal, con retardo mental, con dificultades en el aprendizaje y diferencia. Por ello la estructura que se desarrolla para presentar los hallazgos de ésta investigación son:

3.1 Siete categorías y un eje problémico: la integración

Se pretende hacer un análisis de las definiciones que aparecen en los enunciados de los docentes sobre: integración, segregación, dificultades en el aprendizaje, retardo mental, normalidad, anormalidad y diferencia. (parte de este análisis se presentó en el primer informe y en vista de que aún no se puede dar cuenta de él en su totalidad, no se incluye en el presente informe)

3.2 Cuentos y casos: descripción sistemática

Se desarrolla la descripción de los casos a los cuales se hizo seguimiento en cada una de las instituciones. Para ello se elaboró una ficha que describe los elementos relevantes, recogidos de la información brindada por los docentes, equipos de apoyo y la observación directa realizada en cada institución, con el fin de sistematizar la información y posibilitar un análisis de los elementos encontrados.

La información que se presenta en cada ficha recoge la información brindada por docentes y orientadores en cada institución y que actualmente tienen en su aula un niño integrado, a cuyo proceso se hizo seguimiento.

FICHA SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN (VER ANEXO 5)

CASO #. Se pretende asignar a cada propuesta integradora un número de caso, con el fin de no comprometer a las instituciones ni a los participantes del proceso de investigación. Los docentes participantes de la investigación pueden reconocer fácilmente su caso, pues la transcripción de las entrevistas individual y grupal se entregó a cada participante.

1. Información general

Nivel escolar: Es el grado de primaria en que se desarrolla la experiencia.

Tipo de diagnóstico: Si el diagnóstico es de carácter formal o informal

Diagnóstico: Se ha diagnosticado con retardo mental o con problemas de aprendizaje?

Seguimiento del caso: Se trata de identificar si existe historia clínica, historia institucional, informes de grados anteriores, o cualquier otro mecanismo que indique cuál es el trabajo que se ha realizado con el menor, las recomendaciones hechas, y en general el seguimiento que se ha procurado desarrollar.

Descripción: Se hace la descripción del seguimiento de caso, desarrollado en la institución y los mecanismos utilizados para tal efecto.

¿Presencia en el PEI?: Se identifica si la integración se tiene en cuenta en el proyecto educativo institucional de la institución y cuáles son las especificaciones.

2. Descripción del caso

En la descripción del caso se elabora atendiendo a la información brindada por la docente a cargo del niño, las orientadoras y los informes que se hayan encontrado. Los elementos que busca identificar son:

Ingreso a la institución: Se busca describir, de manera sistemática y resaltando los elementos que se consideran relevantes en cada caso, cómo fue la historia de ingreso o reingreso a la institución, historia de ingreso al nivel, motivos por los cuales el niño permanece en la institución.

Características del menor: Se resaltar aquellos elementos que el docente considera son características del niño con los cuales se puede considerar como niño integrado dentro de la institución.

Tipo de apoyo que la docente solicita a la o las orientadoras: Se refiere a la demanda de apoyo que los docentes hacen al equipo de apoyo, en este caso, el equipo de apoyo está conformado por una o dos orientadoras dentro de la institución

Conocimiento sobre la legislación emanada sobre el tema integración: Es la información que la docente tiene sobre la legislación emanada a favor de la integración de niños con necesidades educativas especiales al aula regular.

FICHA NÚMERO 1

CASO 1

Centro Educativo Antonio Nariño

1. Información general

Nivel escolar: Quinto de primaria

Tipo de diagnóstico: No formal

Diagnóstico: Retardo mental

Seguimiento del caso:

Descripción:

¿Presencia en el PEI?: No

2. Descripción del caso

Ingreso a la institución:

Características del menor descritas por el docente:

Tipo de apoyo que la docente solicita a la o las orientadoras:

Tipo de apoyo que recibe: interna o externa, se describe

Conocimiento sobre la legislación emanada sobre el tema integración:

FICHA NÚMERO 2

CASO 2

Centro Educativo la Consolación

1. Información general

Nivel escolar: Primero de primaria

Tipo de diagnóstico: Formal

Diagnóstico: Leve retardo mental

Seguimiento del caso:

Descripción:

¿Presencia en el PEI?: No

2. Descripción del caso

Ingreso a la institución:

Características del menor descritas por el docente:

Tipo de apoyo que la docente solicita a la o las orientadoras:

Tipo de apoyo que recibe: interna o externa, se describe

Conocimiento sobre la legislación emanada sobre el tema integración:

FICHA NÚMERO 3

CASO 3

Centro educativo Mercedes de Fernández

1. Información general

Nivel escolar: Segundo de primaria

Tipo de diagnóstico: Formal

Diagnóstico: Retardo mental

Seguimiento del caso:

Descripción:

¿Presencia en el PEI?: No

2. Descripción del caso

Ingreso a la institución:

Características del menor descritas por el docente:

Tipo de apoyo que la docente solicita a la o las orientadoras:

Tipo de apoyo que recibe: interna o externa, se describe

Conocimiento sobre la legislación emanada sobre el tema integración:

FICHA NÚMERO 4

CASO 4

Centro Educativo Bachué

1. Información general

Nivel escolar: Quinto de primaria

Tipo de diagnóstico: no formal

Diagnóstico: Retardo mental

Seguimiento del caso:

Descripción:

¿Presencia en el PEI?: No

2. Descripción del caso

Ingreso a la institución:

Características del menor descritas por el docente:

Tipo de apoyo que la docente solicita a la o las orientadoras:

Tipo de apoyo que recibe: interna o externa, se describe

Conocimiento sobre la legislación emanada sobre el tema integración:

FICHA NÚMERO 5

CASO 5

Concentración Educativa Santa Fe de Bogotá

1. Información general

Nivel escolar: Primero de primaria

Tipo de diagnóstico: No formal

Diagnóstico: Retardo mental

Seguimiento del caso:

Descripción:

¿Presencia en el PEI?: No

2. Descripción del caso

Ingreso a la institución:

Características del menor descritas por el docente:

Tipo de apoyo que la docente solicita a la o las orientadoras:

Tipo de apoyo que recibe: interna o externa, se describe

Conocimiento sobre la legislación emanada sobre el tema integración:

3.3 Posiciones y acciones particulares: propuestas integradoras en el aula.

Se desarrolla un análisis sobre las posiciones adoptadas por los maestros en el aula con respecto a lo que considera es integración buscando hacer una aproximación desde la mirada propuesta por Morin, en la que los sujetos permanecemos instalados de alguna manera, en un paradigma que él llama de la simplicidad y que como ya lo mencionamos en el capítulo dos, se puede observar procesos de disyunción y reducción en el aula. De igual manera señalar cómo algunas propuestas hacen una apuesta a la tensión entre la mirada del docente y la diferencia supuesta en el niño, eso significa una complejización de la mirada de manera tal que se logran vislumbrar propuestas particulares que quizá hagan efecto en un contexto específico, con un maestro particular y, un grupo y niño integrado que igualmente son particulares.

Se busca así, desarrollar una aproximación a una clasificación del tipo de estrategias usadas para integrar al niño al aula regular, entendiendo que para ello se establece una relación (cruce de información) entre lo desarrollado en los numerales uno y dos de éste capítulo.

ANÁLISIS PRELIMINAR

La pretensión de éste análisis preliminar, es presentar una mirada global, desde lo que se ha encontrado hasta el momento sobre la integración de niños con retardo mental y “problemas de aprendizaje” al aula regular. Se atiende básicamente al discurso que se desarrolla frente a las siete categorías propuestas objeto de investigación de las entrevistas individuales.

Acerca de las categorías

Como se dijo, el sondeo inicial para especificar cuáles son los conceptos claves que caracterizan el proceso de integración, dio como tendencias dominantes a siete de dichos conceptos: dificultad, normalidad, anormalidad, integración, segregación, retardo mental y diferencia. Dichas categorías son objeto de la entrevista individual.

La normalidad y anormalidad se asumen por oposición es decir, cualquier característica asignada a una persona “normal” se considera puede ser antónimo de lo considerado como “anormalidad”.

- La normalidad

¿A qué se llama “normalidad” en un niño? Ante esta pregunta, los docentes buscan unas características estándar o promedio para un gran grupo de estudiantes, organizándolas dentro de unos rangos más o menos constantes y dependientes del docente que tiene a un niño que se considera presenta algún tipo de dificultad. “Rendimiento académico promedio” y “conducta estable” son los dos aspectos que consideran determinantes para hacer un diagnóstico informal de normalidad y para determinar la posibilidad de permanencia del niño en la institución escolar.

Al indagar por el primer aspecto —rendimiento académico promedio—, se encuentran enunciados que dan cuenta de una serie de elementos —logros— que los docentes consideran mínimos a alcanzar para desempeñarse dentro de la sociedad; lectura, escritura y matemática funcional²⁵ son la medida de este aspecto que se estima como vital en la escuela y sin el cual las instituciones educativas parecerían no tener sentido. El segundo aspecto —conducta estable— se describe como una serie de elementos “disciplinarios” que afectan el funcionamiento del trabajo en el aula: atender a la clase, permitir el trabajo de los demás, no ser violento o agresivo y, en ese sentido, no representar riesgo físico para él o sus compañeros; estos son los rasgos conductuales con los cuales algunos docentes consideran puede ser definido un “estudiante promedio”, un estudiante “normal”.

Son características, según los docentes, de un niño normal: «el buen manejo de los cuadernos», «el orden», «que es afectuoso» «que tiene aprendizaje significativo», «que es sociable con sus compañeros y adultos», «que se compromete y desarrolla los trabajos propuestos», «trabaja», «tiene buena disciplina».

Como se puede ver, se atienden a dos aspectos básicamente, a la socio-afectividad y al rendimiento académico. El primero apunta a las buenas relaciones que se tiene con las demás personas y el segundo a aspectos académicos que a su vez se subdividen en dos nuevos elementos: formalidad en la presentación de su trabajo y, muy superficialmente, tipo de aprendizaje que desarrolla el menor.

²⁵ Los docentes consideran que acceder a la lectura, escritura y matemáticas de manera funcional, es acceder a elementos mínimos de estos procesos que le facilitarían la supervivencia del sujeto en el medio social: leer letreros de buses, etiquetas o instrucciones de envases; firmar, llenar un formulario de hoja de vida; saber sumar y restar, recibir bien las vueltas del mercado o del transporte.

└ socio-afectividad → Conducta estable

└ Académico → Rendimiento promedio { Formalidad presentación
Aprendizaje

La definición que se ha extraído del discurso del docente frente a esta categoría es:

La normalidad es el tipo de características físicas y mentales promedio que la mayoría de la población manifiesta para vivir en comunidad. Corresponde a unos standard determinados que señalan que un sujeto se puede considerar típico con respecto a los demás de su comunidad.

Actitudes asumidas:

Buscar una estrategia que beneficie a todos

Trabajar con todos de la misma manera, teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje.

- La anormalidad

Como se dijo se asume por oposición a la normalidad pero tiene una característica importante y es que generalmente, se convierte en sinónimo de diferencia. Los sentidos que se le asignan son:

└ el niño diferente es anormal precisamente porque no es como los demás }
└ el niño anormal es diferente porque hace cosas que los demás niños no harían o no hace cosas que los demás harían. } Alteridad Diferenciada

La anormalidad es un término poco usado dentro de las instituciones, pero cuando se pide definirla se declara que:

Anormalidad: Son todas aquellas características

físicas y mentales que se salen de algunos parámetros establecidos para las personas normales. Que se hace manifiesta en dificultades primero, de tipo conductual y, segundo, en problemas, incluso incapacidad, para acceder al conocimiento.

Actitudes asumidas

- Diferencia

Este termino se usa con frecuencia en las instituciones y de antemano se enuncia una aceptación de diferencia en todas las personas, pero se declara la aceptación de rangos en la que pueden considerarse están la mayoría de sujetos y los que se salen de ello se hacen notoriamente atípicos, es decir, diferentes de la mayoría. Las características generales atribuidas a la diferencia son: excesiva agresividad, no aprende lo que se le enseña, desatención, mala memoria, no sabe seguir instrucciones, tiene problemas en el lenguaje, muy lento al caminar, persigue y acosa a las niñas, daña las cosas a sus compañeros, muy nervioso, necio, no hace caso, parece tenerle miedo a la gente.

Los aspectos relevantes aquí son:

└ Repertorios básicos	{	Atención, memoria, control instruccional
└ Motriz	{	Motricidad gruesa
└ Socio-afectivo	{	Conducta Disciplina
└ Cognitivo	{	Aprendizaje { lectura, escritura, matemáticas,

Es de resaltar que se entiende por buena conducta, a una forma de proceder que va con acuerdo a lo que la sociedad acepte como apropiado; La disciplina es entendida como un conjunto de reglas que rigen el hacer en una institución o en el aula, que pueden ser acordadas con el alumno, pero que generalmente se manifiestan implícitas y dependen de cada profesor.

En la institución se consideran relevantes los aprendizajes formales (curriculares) y con medida en ellos, se determina la diferencia. En este aspecto no se tienen en cuenta los saberes del estudiante ajenos a ese currículo pues no son determinantes en los procesos evaluativos.

La definición asignada a esta categoría es:

Diferencia son todos aquellos aspectos físicos o mentales que se hacen evidentes en algunos sujetos y que los distinguen de la mayoría de la población.

Actitudes asumidas por el docente:

- Dificultad

Esta categoría se concibe de dos formas básicamente:

Como *causa*, en tanto es la resultante de una alteración que la predetermina, las alteraciones consideradas aquí son las deficiencias: físicas o mentales y, los trastornos. Se les atribuye el carácter de ser permanentes.

Deficiencias }
Trastornos } Dificultad

Como *consecuencia*, en tanto la predeterminan aspectos de índole social, afectivo, físico, y psicológico, que son la causa de dicha dificultad. Los aspectos ambientales

que se mencionan son: falta de afecto en el hogar, desnutrición, violencia en el grupo social en que vive (hogar y/o barrio), algún tipo de abandono. Son aspectos externos que los llevan a tener lo que en las instituciones o en el aula se considera como “dificultad en el aprendizaje”. Se le asigna un carácter transitorio en tanto al solucionar el problema que lo afecta, el niño puede continuar su escolaridad.

Violencia Abandono Desnutrición	} Dificultad en el aprendizaje
---------------------------------------	--------------------------------

Las definiciones que apuntan a describir esta categoría son:

Dificultad: cualquier alteración de carácter permanente que produzca retraso escolar (deficiencias: físicas o mentales y, trastornos).

Dificultad en el aprendizaje es una alteración para aprender, de carácter transitorio, que presentan determinados alumnos en el aula escolar regular, sin perturbaciones sensoriales y físicas aparentes y con una inteligencia media e incluso superior a la media, a la hora de aprender a leer o escribir, o en el aprendizaje de la matemática, que a veces aparecen con el agravante de manifestar alteraciones al parecer peligrosas en la conducta, que generalmente afecta a sus compañeros. Dicha dificultad produciría un retraso escolar en el alumno, lo cual se pone de manifiesto en el rendimiento insatisfactorio, y/o en el rechazo de los compañeros y docentes.

- Retardo mental

Los niños que forman parte de la investigación han sido diagnosticados con un tipo de retardo mental leve, diríamos más bien con deficiencia mental leve o límite que ha determinado dos actitudes: la primera y la dominante, se refiere a considerar el retardo como una incapacidad para el aprendizaje y por tanto el nivel de exigencia con el niño es mínima pues “se sabe que no va a aprender” y por ello no se debe forzar al menor; la segunda, hacer caso omiso del diagnóstico y en pos del derecho a la igualdad busca reducir la brecha entre la normalidad y la anormalidad. Las características asignadas a un niño con retardo mental son: Que no puede aprender, que no aprende lo que se le enseña en el colegio, que es muy lento para desplazarse, que tiene un ritmo de aprendizaje muy lento, que tiene problemas en el lenguaje

En la conceptualización que se hace de retardo mental se puede ver dos posiciones del paradigma de simplicidad al que hace referencia Morin, la primera posición “el niño es incapaz” es la disyunción expresada en el aula; y, la segunda posición “aunque sea así hay que trabajar con él como con los demás” es la reducción pues se hace caso omiso de la diferencia.

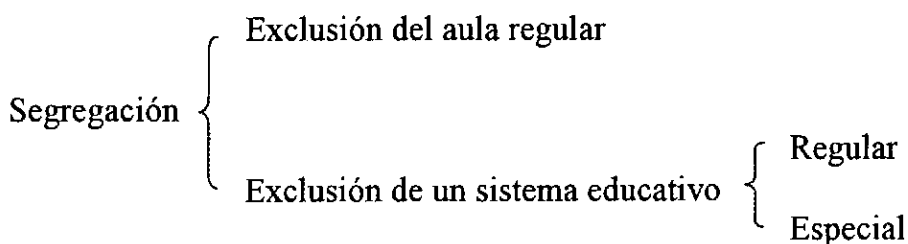
La definición que engloba a esta categoría es:

Retardo mental es una deficiencia de carácter permanente que produce alteraciones graves en el aprendizaje formal de la lectura escritura y matemáticas, y que además, está asociado a alteraciones en el lenguaje, en la motricidad y en la conducta.

- Segregación

La segregación, es asumida por oposición a la integración. Por un lado, se considera que un niño que no se encuentra escolarizado en un aula regular (para la gran mayoría de los estudiantes) se encuentra excluido de este sistema y por tanto se puede considerar como segregado; por otro lado, es percibida como una condición de todo ser humano, que no puede acceder a todos los estamentos existentes pues sus aptitudes lo hacen participe de un juego de roles particular, que lo excluyen de otros y por tanto el estar en un aula especial es estar integrado a un sistema educativo acorde con sus aptitudes y el no pertenecer a un sistema llamado “regular” es asumido como una característica propia de cualquier sujeto.

Se puede observar dos posiciones que históricamente ya han sido desarrolladas, por un lado la segregación como la no participación en un sistema educativo propio de las experiencias de comienzo de siglo y, por otro, la segregación como la no participación en un sistema educativo particular, en éste caso el aula regular, propio de la conceptualización de mitad de siglo.



Aquí la segregación se ha entendido en sentido unilateral: de la escuela hacia el niño, no se considera el tipo de segregación del niño hacia la escuela como una decisión de no ingreso a una institución.

Las definiciones que se pueden establecer para esta categoría son:

Segregación es la exclusión, por parte de un sistema educativo regular, de un niño considerado atípico.

Segregación es la exclusión, de cualquier niño considerado atípico, de un sistema educativo llamado regular o especial.

Lo expuesto como segregación trae a consideración el apoyo que los maestros consideran se debe hacer a las instituciones educativas especiales pues, no todos los niños son integrables a un sistema regular de educación.

- Integración

Si bien la integración es el eje alrededor del cual gira esta investigación, ha sido la categoría más difícil a sustraer del discurso en los docentes. Se presenta una tensión constante entre el hacer y lo que se cree puede ser una verdadera integración (que a la vez no se explicita). Inicialmente se considera que integrar es acceder a que un niño con necesidades educativas especiales permanezca dentro del aula regular, pero las situaciones a las que se enfrentan en dicha integración, hace que se adopten dos posturas propias del paradigma de simplicidad que ya se ha mencionado: se busca trabajar con el niño en horario extendido y prestándole mayor atención con el fin de reducir las características que hacen la atipicidad —reducción—; o, se busca trabajar con el niño dejándole hacer lo que pueda en atención a su dificultad —disyunción—. Los docentes reconocen su insatisfacción ante las actitudes tomadas pero a la vez justifican su posición por elementos externos a él que determinan su acción en el aula, por ejemplo el dispositivo de homogenización del que ya se ha hablado en este documento, que no favorece la atención a la diferencia, el número de niños en el aula, el tipo de apoyo brindado al docente.

Lo cierto es que durante la investigación he encontrado una utilidad importantísima, que se pasa por alto, de la integración de niños con necesidades educativas especiales al aula regular. La integración hace pensar al docente sobre la forma de trabajo que se puede desarrollar, pues lo que tradicionalmente se ha propuesto requiere replantearse para trabajar con esta población. La diferencia introduce

preguntas, aleja al docente de certezas, instala al maestro en la incertidumbre, lo obliga a pensar en la heterogeneidad de la población con la que a diario trabaja. Es decir, cuando lo establecido para todos no sirve para unos, las posibilidades de enfrentar la situación —como se ve actualmente en las instituciones escolares— se vuelven múltiples: desde buscar reducir la diferencia (y todas las terapias y sesiones de recuperación escolar se encaminan a ello), enfrentándose a la angustia que produce que un niño no haga las cosas como los demás, a pesar de múltiples esfuerzos por colocarlo dentro del grupo promedio general; hasta reconocer que la escuela, a pesar de todos los discursos a favor de la integración, no favorece procesos que permitan atender al niño en su particularidad. Lo cierto es que se enuncia como principal estrategia de integración “el afecto” pero no se determina otras estrategias pedagógicas que le permitan atender a la diferencia y no buscar enfrentarse a ella.

Debido a la poca información alcanzada con las entrevistas sobre este tema, se tomó la decisión de incluir el tercer elemento de recolección de información ya mencionado: Sesión grupal de análisis y discusión de lecturas propuestas que busca entre otros, decantar elementos que se consideren son importantes para que una integración sea considerada como tal.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Se suele esperar que luego de una investigación, resulten una serie de recomendaciones, sugerencias, o conclusiones que den cuenta de lo investigado, es decir que condensen los resultados de una investigación de mucho tiempo, en unas pocas palabras o líneas y, quizá logren evitar la lectura de todo un documento, que incluso puede resultar tedioso, especialmente cuando de antemano reconoce que no hay fórmulas para asumir el tema objeto de estudio.

Este caso no es la excepción, es decir, muchos de los agentes (docentes, directivos, interlocutores) que han participado en la investigación, han accedido a tan seductora solicitud y por tanto la han hecho manifiesta; otros, valga la pena decirlo, reconocen, y quizá aceptan cierta complejidad con la que pretende ser asumida la investigación, y en ese sentido aún reconociendo las ventajas de unas conclusiones que den cuenta, de lo que para el autor pueden considerarse los elementos básicos y que resaltan los hallazgos de lo investigado, podrían aceptar hacer omisión de esta sección, no sin extrañarla.

Por lo anterior, y reconociendo que una y otra posiciones son válidas y que de hecho se derivan de las diferentes tensiones a las que se enfrentan los sujetos que aceptan la propuesta de desarrollar un proceso integrador y por tanto ayudan a formar lo que por integración se quiera entender, presento una serie de conclusiones, que al tiempo pueden ser consideradas como sugerencias e incluso recomendaciones extractadas del documento, y que tratando de ser fiel a una propuesta que no acepta la fórmula, buscará ser consistente con lo enunciado en todo el documento.

1. Para iniciar reflexionemos sobre el sentido de la integración, si ésta fuera evidente, no sería necesario discutir sobre ella, simplemente pasaría desapercibida como tantos otros sucesos que, mientras no se hagan visibles de alguna manera para una cultura, permanecen sin necesidad de atención especial. Es decir, si se habla de integración es por que de alguna manera, o de múltiples maneras se hace visible lo que dentro de una cultura se ha llamado “segregación”. Esto viene determinado por lo que en cada cultura se haya aceptado por diferencia, o por llamarlo de otra manera “atípica” es decir, fuera de lo que se considera como “normal” en una cultura. Ninguna cultura ignora la atipicidad, esto se expresa de diversas maneras: el endiosamiento, el ocultamiento, la eliminación física,... es decir, son innumerables las evidencias de prejuicio ante la diferencia que conviven en las distintas culturas y a través de la historia, que hace pensar como más cercano a lo humano la necesidad de producir la diferencia que de diluirla. En ese sentido lo que llamamos integración, no puede ser asumido como una situación humana innata, pues de ser así en este momento no estaríamos hablando de la necesidad de un evento tal.

La lucha en nuestras culturas por lograr “la igualdad”, se ha convertido al mismo tiempo en la evidencia de la diferencia, vivimos en comunidad y se procura un bien común, pero al tiempo, nos damos cuenta que ello implica perder identidad, es decir, dejar de ser, para ser lo que es aceptado por una sociedad²⁶. Bajo esas condiciones, y conocedores de una dinámica cultural que ha privilegiado el énfasis sobre la diferencia —usado para diferentes fines— no podemos esperar que por emanar una ley alrededor de un tema como “la integración”, nuestra cultura haga borrón y cuenta nueva y por lo tanto, se asuma de manera ligera, esperando no encontrar crisis y dejando la solución de un evento que resulta conflictivo, en manos de unos sujetos, es decir, salvando responsabilidades ante una situación que requiere construcción.

²⁶ Al respecto Touraine (1998:10) dice: Sólo vivimos juntos al perder nuestra identidad; a la inversa, el retorno de las comunidades trae consigo el llamado a la homogeneidad, la pureza, la unidad, y la comunicación es reemplazada por la guerra entre quienes ofrecen sacrificios a dioses diferentes, apelan a tradiciones ajenas u oponen las unas a las otras, y a veces hasta se consideran biológicamente diferentes de los demás y superiores a ellos.

2. Lo que consideramos es un evento —segregación— que ocurre para algunas personas consideradas con algún tipo de “atipicidad” —ceguera, sordera, retardo mental, paraplejia, ...—es decir, fuera de lo que una cultura ha establecido dentro de unos rangos de “normalidad” puede ser asumida desde una mirada más global, es decir, dicha segregación que nos parece tan particular, es del mismo orden de la segregación racial o de género, vistas, como lo dice Jeréz Jiménez, desde una alteridad diferenciada, en lo que lo llamado “atípico” está dado en un solo sentido, es decir desde la población que se considera como “normal” hacia la población considerada “anormal” y por supuesto las consecuencias de dicha diferenciación — que considero no necesitamos negar— se tensiona constantemente entre la búsqueda de espacios específicos para una población reconocida como con algún tipo de necesidad especial y, la lucha por la aceptación de dichas personas dentro de una sociedad con características regulares (con lo cual también se hace evidente la no integración).

Es decir, lo que llamamos integración de una persona al aula regular, no es un evento particular para reconocerse, estudiarse o tenerse en cuenta porque ahora se legisló a favor de “la integración”, es un evento que sucede constantemente en la historia de la humanidad y que es reconocido en su momento porque existen fuerzas, movimientos, intereses, políticas que así lo requieren.

3. Una pregunta frecuente, de aquellas personas que asumen o tienen que asumir procesos integradores de niños con algún tipo de atipicidad al aula regular, es: ¿acaso es mentira que el niño es diferente de los demás? ¿acaso, es falso que no se pueda hacer clase pues no se sabe qué hacer con su indisciplina, con su conducta o con la forma en que puedo trabajar con él? La pregunta que haría a lo dicho es ¿acaso es necesario negar que hay diferencia?

En el aula se hacen visibles algunos tipos de atipicidad de carácter físico —ceguera, sordera— o de carácter mental, quizá con algunas características físicas —síndrome de Down— que de antemano los sujetos no podemos negar; pero también se ha dicho existen otro tipo de atipicidades no físicas, no mentales, que en nuestras culturas hemos llamado “problemas de aprendizaje”. Sin embargo aquí se hace evidente una nueva “problemática” es decir, dejarlo en este punto sería reconocer que la diferencia en sí es una dificultad, y lo que propone el documento es que una fuerte dosis de lo que llamamos dificultad va más allá de la situación misma del sujeto, es más, las primeras como las segundas tienen un componente básico, y es que el trabajo desarrollado con ellas dependen de la actitud de las personas que asuman trabajar con dichas poblaciones, es decir, la ceguera, sordera, retardo mental, problema de aprendizaje o excepcionalidad, no tiene en sí mismo un sino de fatalidad o de éxito, éstos son creados por los sujetos que como seres culturales

asumen posiciones frente a dichos aspectos —en ambas direcciones, es decir el niño y su familia introduce posiciones desde las cuales se establecen relaciones—. Por eso no es extraño encontrar que mientras para un sujeto —la mayoría de docentes en nuestra cultura— resulta un asunto problemático asumir la integración de éstos niños al aula regular, para otros es un asunto como cualquier otro dentro de las posibilidades de diferencia en su aula.

Se introdujo en la investigación un elemento que considero de vital importancia, y que emergió de los conversatorios con algunos docentes. La integración al aula regular no es un asunto que le ocurra a un sujeto en particular, es decir, no se presenta porque un niño tenga algún tipo de “atipicidad” que lo haga merecedor de tal necesidad, es, un asunto que le ocurre a todos los sujetos al ingresar a una institución escolar, incluido el maestro. La escuela, colegio, entidad educativa, tiene una propuesta y nuestra cultura ha señalado que la participación de los sujetos que ingresan a dicha institución, con una propuesta establecida, poco tiene de participación en la construcción de lo que él considera bueno para sí, es decir, si acepta la propuesta puede darse por integrado, si no la acepta puede convertirse en uno de tantos casos a los que hemos denominado como atípicos. Preguntas que valdría la pena hacer, entonces: ¿Lo que llamamos “integración” es un evento que le ocurre a unas personas en particular? ¿conocemos la propuesta educativa institucional y las posibilidades que ésta tiene para reconocer la diferencia más allá de un fenómeno particular, que le ocurre a unos pocos sujetos a los que llamamos desde entonces “atípicos”?

4. Es necesario reconocer que a pesar de que existan diferentes propuestas, por parte de los docentes, para desarrollar estrategias que reconozcan la diferencia es su aula, el docente no está sólo, de muchas maneras se ve presionado, apoyado, potenciado o reducido por dispositivos culturales que delimitan de alguna manera su accionar. Veamos, lo que pretendo decir es que el docente sólo no es cultura, es un agente que forma parte de la cultura y que quizá actúa en pos de modificarla o mantenerla, en ese sentido, es co-constructor constante de la cultura, un partícipe de dicha construcción, pero no está solo, es decir, son muchos los elementos, ejes, que atraviesan su acción y muchos los factores a los que se ve enfrentado para sumir lo que actualmente se ha dado a llamar la “autonomía” es decir dicha autonomía se vería restringida a dispositivos que actúan sobre el sujeto y que de muchas maneras definen las posibilidades de acción en su aula (espero que no se entienda como una justificación a la reducción y disyunción que se hace de los niños en las aulas).

5. Ahora bien, es de reconocer que lo que ocurre en la integración no tiene currículos establecidos, sistemas de evaluación, modos de tratamiento en el aula

específicos y por tanto estos sí son elementos de los cuales se puede acoger el docente, o mejor aún, las instituciones, para producir una relación particular y quizá producir una dinámica que reconozca al sujeto, es decir, alejada, de alguna manera, de los dispositivos (homogenización, curricularización) que exige el atender a los sujetos que hemos dado a llamar “normales”. Si inicialmente esto puede verse como un inconveniente, por otro lado, y por las mismas experiencias que he podido observar en esta investigación, resultaría el mejor estado para construir lo que no se ha podido construir con otros niños pues ellos si terminan asumiendo la propuesta que le brinda la escuela. ¡Preguntemos! ¿existe algún tipo de propuesta educativa, en la que se busque reconocer la individualidad del niño y que no haya sido posible desarrollar en el aula pues existen parámetros rígidos de mirada sobre el menor? sí cabe la individualidad en lo que pretende hacer y bajo los parámetros que he tratado de establecer?

7. Si se acepta que la integración de algún niño con necesidades educativas especiales al aula regular no tiene un significado común a todos los sujetos que lo asumen, es decir, si se reconoce que son diversos los factores que influyen en esta dinámica, y que por lo tanto no tienen el mismo sentido para los docentes, podemos reconocer que lo propuesto al rededor de la integración es asumido de manera particular. Por ejemplo, la legislación emanada a favor de la integración de dichas personas no lleva en sí misma una transformación en la actitud de los sujetos, se podría decir es una imposición que no llevaría exclusivamente a efectos positivos, pero que para quienes trabajan en pro de dicha causa es un buen punto de partida y, para quienes han asumido este trabajo sin necesidad de una ley puede pasar desapercibida.

Los diversos significados que adquieren en la población, vienen dados por múltiples intereses y necesidades a los que se enfrenta el sujeto, eso significa, a su vez, que cada grupo que por diversas razones se siente segregado, reconoce la diferencia en otros y asume diferentes posiciones frente a ello.

Así, las personas que son ciegas consideran que su problema no es de carácter mental y que por lo tanto pueden asistir a las aulas regulares sin mayores consideraciones pues su rendimiento puede ser igual que al de otros; las personas sordas a su vez se identifican de manera particular sobre otros —que a su vez consideran son diferentes—. Es decir, cada población que dentro de una cultura se considera atípica, desde unos parámetros, considera a su vez, que son otras las personas “diferentes” y la actitud que asumen tiende con fuerza a la segregación de otras poblaciones, es común entonces escuchar ¡ah! Pero es que es retardado mental, eso es diferentes, o es que esa persona es ciega, eso es otro cuento.

La atipicidad y la normalidad conviven estrechamente en un mismo sujeto y su evidencia se encarga de hacerla notoria otro sujeto que, con parámetros similares, sustenta su mayor derecho a la permanencia en el mundo, bajo sus propios intereses. Así, la cultura que hemos construido tiene, por diversas razones, una tendencia más fuerte a identificar al otro como un sujeto con carencias, anomalías, defectos, que hacen que todos y cada uno de los sujetos en algún momento de su historia se vea segregado de una población que se considera “normal” o que al menos se reconoce como mejor a las demás poblaciones.

6. En todo el documento se ha hecho especial énfasis en que son las necesidades, intereses de una cultura, de unos sujetos, los que determinan, en gran medida, las decisiones adoptadas alrededor de una temática, por ejemplo es mucho más sencillo que una persona que se siente cercana a lo que sucede en una cultura por lo que se llama diferencia, luche a favor de erradicar ciertas actitudes en una comunidad, y que para otras, al menos que las toque de alguna manera, pase desapercibido.

De esa manera, no podemos pasar por alto el que la misma legislación trae consigo diversos intereses que no responden exclusivamente al carácter humanitario de la integración (de ser así se habría legislado desde cuando se inició como una petición de algunos sectores del pueblo). Y de hecho dependiendo de las conveniencias del momento, históricamente se ha visto como se ha favorecido procesos de segregación en pos de ciertos intereses que el tiempo se ha encargado de resaltar.

Si la situación es así, si depende de intereses, necesidades que quizá logren sobresalir sobre otras, ¿qué se puede entender entonces por “integración”? ¿y específicamente sobre integración de niños con necesidades educativas especiales al aula regular? Si bien, acuerdo con la idea de que se requiere pasar de un sentido de inserción (1997:19)²⁷, también considero que se requiere ir más allá de la idea de una “auténtica igualdad de oportunidades” Secretaría de educación (1997:19) — como se menciona en diferentes documentos oficiales— y pensar con más cuidado la idea de “llegar a un ideal de una comunidad” Secretaría de educación (1997:49). De antemano, si somos diferentes y con múltiples intereses, no es posible un único modelo de comunidad ideal y buscarlo como tal sería un obstáculo para mirar la multiplicidad de tensiones que se suscitan alrededor del ser humano.

De hecho lo que sucede en las aulas regulares en las que se desarrollan procesos de integración es diferente en cada caso, depende, como lo hemos dicho, de factores como la posición asumida por el docente, los estudiantes y la institución en sí; del

²⁷ Inserción se refiere al hecho de poner a los niños “especiales” en comunidad con los demás. “integración” implicano sólo presencia en el grupo, sino adquisición de los instrumentos necesarios de comunicación. Secretaría de educación (1997:19)

tipo de atipicidad que se enfrenta; de los intereses en juego dentro del proceso; de la flexibilidad posible dentro de un dispositivo creado en función de la homogeneidad, es decir con un deber ser para cada edad y nivel.

7. Cuál es entonces la definición bajo la cual se puede considerar “la integración” en esta investigación? Lo encontrado en las instituciones me lleva a reconocer que la integración no se reduce a dos posiciones —una y otra salidas facilistas— que por lo general adoptamos para la discusión, es decir un sí o un no, no resuelven la situación conflictiva que se enfrenta. Así se propondría la siguiente definición: *la integración se puede considerar como un proceso cultural en el que confluyen múltiples intereses que permanecen en constante tensión y que implica principalmente la “aceptación” de una población considerada “atípica”, en una población considerada como “normal” dentro de una cultura, misma que ha creado dispositivos de homogenización de la población bajo los cuales ha establecido sistemas educativos que de antemano son excluyentes y con los cuales los docentes y la población en general tiene que trabajar favoreciendo dicho proceso integrador”*.

8. Es de reconocer que, lo que sucede especialmente en el aula, es que la diferencia notoria o más evidenciable (porque las diferencias existen entre todos los sujetos) , mueve el piso de quienes a ella se enfrenta, en este caso a los docentes. La diferencia en general en las instituciones con las cuales se ha trabajado, se introduce como una dificultad que se asume de dos maneras especialmente.

- Primero, considerar al sujeto como efectivamente “atípico” y por lo tanto insertar al chico al aula o bien trabajando cosas diferentes de las que se trabaja en el aula, es decir, considerando que no puede hacer los trabajos como los demás niños, incluso dejándolo hacer lo que pueda sin ninguna presión o, simplemente considerando que el mayor beneficio que se puede obtener es en las relaciones que entable con otros niños en la institución.
- segundo, lleva al docente a reconocer algo que constantemente sucede en su aula pero que por diversas circunstancias permanece inmóvil podríamos decir latente, es decir, que todos los niños son diferentes pero la mayoría logra mantenerse en unos parámetros standar que hace que la diferencia no sea notoria, (a menos que se busque trabajar con ella) aquí la atipicidad se convierte en la puerta de entrada para reconocer a los demás sujetos también en su diferencia. Así: o bien se reconocen aquellos puntos de encuentro o similitud y los de principal disimilitud con los demás niños del grado, asumiendo que todos los niños tienen ciertos fuertes con los cuales logra sobresalir o no y en función de ello se trabaja; o bien se busca reducir la diferencia al máximo inscribiendo al niño en tareas extras,

tratamientos especiales pedagógicos y terapéuticos que lo lleven en algún momento a nivelarse con los demás niños en pos de lograr su mayor rendimiento.

Los dos grandes posiciones propuestas tienen una diferencia básica entre sí, ¿es el niño el que tiene el problema? O ¿es la mirada, que sobre la diferencia se haga, la que introduce o no el problema?

9. Lo que se hace visible en las cinco experiencias es que la permanencia del niño en el aula sobre todo depende de aspectos conductuales²⁸, un chico puede pasar incluso desapercibido con respecto a su “atipicidad” mientras no se haga evidente, es decir, la posibilidad de inserción o integración es tal, mientras el chico no represente molestia en clase que altere el trabajo o mientras no represente peligro físico para los estudiantes y la docente.

10. Para finalizar quisiera introducir algunos interrogantes, que si bien no le dan la fórmula mágica para desarrollar procesos de integración, si lo permite podría ayudar a reconocer su situación frente a un tema que a diario toca en su aula

- ¿Cuál es su posición frente a lo que usted considera “anormalidad” “diferencia” y “dificultad”?
- ¿Sabe cuál es el sentido de la integración en su aula, para usted y para sus alumnos y cuáles son las posibilidades de integración que son posibles en su institución?
- ¿Cómo asume el conocimiento y bajo su concepción de conocimiento es posible dar espacio a la diferencia en tanto requiere de ritmos muy particulares de aprendizaje?
- Y más que eso, ¿de reconocer que hay formas de aprender particulares que quizá no concilien con la idea de conocimiento que privilegia la escuela?
- Qué sentido quiere o puede darle a la integración? puede ser una integración, con un fuerte carácter segregador en su aula, es decir la disyunción puede hacerse visible en su aula y quizá no sólo por usted sino por los demás sujetos que rodean al niño llamado “integrado”

²⁸ Esta es una categoría que los docentes usan de manera muy frecuente, pero que tiene un significado diferente (que en esta investigación no se indagó) pues para unos lo que consideran un acto de mala conducta para otros pasa desapercibido.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUTISTA, Rafael. Una escuela para todos: la integración escolar. En: Necesidades Educativas Especiales. Málaga: Aljibe, 1993.
- BUSTAMANTE, Guillermo y CAICEDO, Lilian. *La construcción social de la evaluación escolar*. Bogotá: IDEP, documento inédito, 1998.
- CABALLERO, Piedad y otras. Modalidades de atención educativa a poblaciones con limitaciones. Instituto SER de investigación. Santa Fe de Bogotá: diciembre 1997.
- CAICEDO, Lilian y Bolaños, Adriana. *Apoyo pedagógico a niños con necesidades educativas especiales*. Pasto: CENTIR entidad financiadora, Proyecto institucional no publicado 1996.
- CORAGGIO, José Luis. Desarrollo Humano, economía popular y educación. Buenos Aires: Rei Argentina - Aique Grupo Editor, 1995.
- DÍAZ, Olga Cecilia. Revisión del Estado del Arte en la Educación Especial: Dificultades del Aprendizaje y Retardo en el Desarrollo. Volumen I, Corporación Universitaria Iberoamericana, Facultad de Educación. Proyecto institucional no publicado, Santa Fe de Bogotá, 1992.
- Editorial, Revista Pedagogía y saberes. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1997.
- HERNÁNDEZ Nohema y otras. Lineamientos generales para la atención educativa a la población con limitaciones o capacidades excepcionales en los centros educativos del distrito. Secretaría de educación de Santa Fe de Bogotá, D.C, 1997.
- JEREZ, Cuauhtémoc. Actualización Crítica del discurso sociológico vigente en educación especial. En: Revista Pedagogía y saberes. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1997.
- LUCERO, Sara y Caicedo, Lilian. *Las dificultades en el aprendizaje en el aula regular, concepciones*. Pasto: CESMAG, Proyecto institucional desarrollado en el marco de la Especialización tecnológica en dificultades del aprendizaje, 1994.
- MORIN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa, 1994.
———. El Método/Las ideas. Madrid: Cátedra, 1992.
- Ministerio de Educación y Ciencia de España; Organización de las Naciones Unidas para

la Educación, la Ciencia y la cultura– UNESCO. Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 1994.

NOGUERA, Carlos E. Medio Siglo de Educación y Enseñanza en Colombia (O de la curricularización de la educación y la enseñanza). Ponencia presentada en el Seminario “Reformas Educativas en América Latina: Historia y Perspectivas” CIUP, Universidad Pedagógica Nacional, Santa Fe de Bogotá, Abril de 1994.

TOURAINÉ, Alain. ¿Podremos vivir juntos? Fondo de cultura económica; EFE. Argentina, 1998

Congreso de la República. Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. Colombia

Presidencia de la República. Constitución Política de Colombia. 1991.

Anexo Número 1A

Entrevista a docentes

Sobre las siete categorías

Las preguntas que se consideran requieren ser atendidas son:

- L Cuáles son las características bajo las cuales usted entiende que un niño puede ser considerado como “normal”?
- L ¿Qué se entiende por *anormalidad*?
- L Cuando se habla de que un niño es *diferente* de los demás ¿a qué hace usted referencia?
- L ¿Cuándo considera que un niño es *segregado*? y ¿cuándo considera que puede hablarse de que un niño es *integrado*?
- L ¿cómo sabe que un niño tiene *retardo mental*? (para los casos en que se haya especificado que en la institución un niño tiene tal diagnóstico)
- L ¿cómo sabe que un niño tiene “*problemas de aprendizaje*”?
- L ¿Cuál es su postura frente a la integración de niños con necesidades educativas especiales al aula regular?

Sobre la propuesta diagnóstica:

- L ¿Cómo se llegó a la conclusión de que el niño tiene algún tipo de *dificultad*?
- L ¿Para qué es importante el *diagnóstico*?
- L ¿Qué diferencia existe entre un niño que viene diagnosticado con: “*retardo mental*” o “*problemas de aprendizaje*” y un niño que *no presenta un diagnóstico formal* pero que dentro del aula se considera tiene algún tipo de necesidad educativa especial?

Sobre el equipo de apoyo pedagógico

- L ¿Qué criterios se tienen para remitir a un niño a la orientadora o equipo de apoyo pedagógico?

- L ¿Cuando usted remite al niño a la orientadora, qué tipo de apoyo espera?
- L ¿Qué respuesta obtiene del equipo considerado como apoyo pedagógico en la institución?
- L ¿Cuáles son las observaciones que sobre el niño le hace la orientadora?

Anexo Número 1B

Entrevista a personal de apoyo pedagógico

Sobre las siete categorías

Se indaga alrededor de las mismas preguntas realizadas para los docentes:

- └ Cuáles son las características bajo las cuales usted entiende que un niño puede ser considerado como “normal”?,
- └ ¿Qué se entiende por anormalidad?
- └ Cuando se habla de que un niño es diferente de los demás ¿a qué hace usted referencia?
- └ ¿Cuándo considera que un niño es segregado? y ¿cuándo considera que puede hablarse de que un niño es integrado?
- └ ¿Cómo sabe que un niño tiene retardo mental? (para los casos en que se haya especificado que en la institución un niño tiene tal diagnóstico)
- └ ¿Cómo sabe que un niño tiene “problemas de aprendizaje”? (para los casos en que se haya especificado que en la institución un niño tiene tal diagnóstico)
- └ ¿Cuál es su postura frente a la integración de niños con necesidades educativas especiales al aula regular?

Sobre la propuesta diagnóstica

Se indaga alrededor de las mismas preguntas realizadas para los docentes:

- └ ¿Cómo se llegó a la conclusión de que el niño tiene algún tipo de dificultad?
- └ ¿Para qué es importante el diagnóstico?
- └ ¿Qué diferencia existe entre un niño que viene diagnosticado con: “retardo mental” o “problemas de aprendizaje” y un niño que no presenta un diagnóstico formal pero que dentro del aula se considera tiene algún tipo de necesidad educativa especial?

y además:

- └ ¿Los docentes piden algún tipo de diagnóstico sobre el niño que considera presenta algún tipo de dificultad?
- └ ¿Considera que para los docentes es importante tener un diagnóstico?
- └ ¿Para usted es importante tener un diagnóstico del niño?

- └ ¿Qué ventajas y qué desventajas trae dar a conocer un diagnóstico del niño a los docentes?

Sobre el equipo de apoyo pedagógico

Orientan el desarrollo de la entrevista, las siguientes preguntas:

- └ ¿Porqué se hizo la remisión del niño a orientación?
- └ ¿Cuáles son las razones que el docente propone para que el niño se haga acreedor a algún tipo de tratamiento?
- └ ¿Cuáles son las expectativas que tienen, según usted, los docentes sobre el trabajo que se hace en orientación?
- └ ¿Qué se hace, de parte de la orientadora, para apoyar el trabajo del docente que manifiesta tener un niño con “dificultades” en el aula regular?

Anexo 2

Entrevista grupal

Los sistemas evaluativos dentro de la institución.

Orientan el desarrollo de la entrevista, las siguientes preguntas:

- └ ¿Cuáles son los requisitos de ingreso del niño a la institución?
- └ ¿Cómo es el sistema evaluativo dentro de la institución?
- └ ¿Qué aspectos se consideran importantes a evaluar en los estudiantes?
- └ ¿Existe diferencia en la evaluación que se hace a un niño “normal” y a un niño con “necesidades educativas especiales? si las hay ¿Cuáles son?

Las políticas educativas frente a la integración.

- └ ¿Qué conoce sobre legislación frente a la integración?
- └ ¿Sabe de algún tipo de apoyo ofrecido por el Estado en la legislación, para las instituciones integradoras?
- └ ¿Conoce si existe algún tipo de beneficio para los docentes que tienen en su aula a niños con necesidades educativas especiales?

Propuestas de trabajo frente a lo considerado como dificultad

La entrevista se desarrolla dependiendo de las características que los docentes y orientadores hayan mencionado sobre el niño que es integrado al aula regular y que coloca al docente en situación conflictiva frente al trabajo con el menor. En ese sentido se busca identificar, de manera contextual, las estrategias que los docentes usan para trabajar con el menor de acuerdo a sus propias concepciones sobre las siete categorías indagadas.

Anexo 3

ACTUALIZACION CRITICA DEL DISCURSO SOCIOLOGICO VIGENTE EN EDUCACION ESPECIAL

Cuauhtémoc Jerez Jiménez

1. FORMAS DE ENCARAR LAS DIFERENCIAS

Desde un punto de vista sociológico, tanto la educación especial como la formación de docentes para esta se realizan dentro de una relación más amplia: población “atípica” sociedad “normal”.

Esta relación constituye una verdadera alteridad, ya que la identidad de cada miembro se define por su posición con el otro: los “normales” se autoidentifican como tales en la medida que son distintos de los “atípicos” y viceversa.

Sin embargo, en este caso, la alteridad se origina en uno sólo de los miembros (la sociedad “normal”) y, posteriormente, se extiende a la población “atípica”. Es decir que, antes de que los sujetos puedan cobrar conciencia de sí mismo la sociedad señala a aquellos a aquellos que, por sus características somatopsíquicas pueden encontrarse en desventaja para su propia sobrevivencia en el medio cultural que le corresponde. Antes de que el sujeto “Atípico” cobre conciencia, la sociedad lo identifica, lo califica y lo trata como tal, como “disminuido”, “anormal”, “deficiente”, “minusválido”, etc. De esta manera, por su origen unilateral, se habla de una alteridad diferenciada. Desde este punto de vista, las relaciones que se establecen entre la población “normal” y la “atípica” se basan en las diferencias que son detectadas, valoradas y consideradas por los primeros y que después se llegan a extender a los segundos. En la relación que nos ocupa, son los “normales” los que marcan la diferencia y, a partir de ella entabla la relación.

La alteridad diferenciada “anormales-normales” ha revestido distintas formas en diversos periodos históricos y culturales. La forma en que los grupos “normales” han encarado las diferencias que los distinguen de los “atípicos”, varía de una sociedad a otra. Así, puede hablarse de las formas históricas de la alteridad diferenciada.

Estas formas históricas han coexistido en distintas épocas, por lo que no hay una ordenación cronológica real de ellas. Sin embargo, es posible exponerlas con un orden lógico que va de las formas más negativas a las más positivas, sin que este orden corresponda al momento de su aparición. Estas formas son, en el orden

indicado: la eliminación física, el endiosamiento con su carácter positivo o negativo, el ocultamiento, la reflexión cognoscitiva y la negación fallida.

- a) La eliminación física. Esta forma de la realidad consiste en la desaparición material de la diferencia y, por lo mismo, en el cese de la relación. Bajo esta forma, la sociedad “normal” elimina físicamente, mata al sujeto atípico. En la sociedad primitiva, el hombre prehistórico, acosado por ingentes necesidades de sobrevivencia, abandonaba a los individuos atípicos, quienes indefectiblemente fallecían y dejaban de constituir una carga extra para el grupo. En las sociedades helénicas que perseguían la perfección del cuerpo y alma humana, las leyes obligaban a sacrificar a hombres y mujeres que se alejaban de ese ideal. En la época actual, el aborto profiláctico es una variante de esta forma: en casi todos los países la práctica médica permite la realización de abortos cuando se detecta que el producto (embrión o feto) presenta severas deficiencias anatómicas o fisiológicas; ésta es una manera de desaparecer la diferencia o, más precisamente, a los sujetos que presentan la diferencia.
- b) El Endiosamiento. Se trata de una forma de alteridad en la que la diferencia se explica y se encara con base a las concepciones religiosas. En esta forma, los sujetos “normales” consideran que la causa de la diferencia que los distingue de los atípicos radica en la voluntad divina, ya sea del bien o del mal. En el primer caso, se considera que las tareas propias de algún atípico son dones o gracias que la divinidad le ha concedido. En la sociedad maya, a los sacerdotes se les permitía la deformación o mutilación, lo que indica la relación íntima que encontraban los mayas entre atipicidad y divinidad. Lo mismo puede decirse de los egipcios y, en cierto sentido, de enanos jorobados y otros atípicos que ocupaban lugares de privilegio de algunas cortes medievales. El endiosamiento negativo consiste en atribuir a fuerzas divinas maléficas (demoníacas) la existencia de los atípicos. La situación que prevaleció en la edad media se encuadra bajo esta forma ya que cualquier tara era considerada una maldición diabólica. Son incontables los casos de epilépticos, paralíticos cerebrales, personas con síndrome de Down y otros que fueron exorcizados por supuesta posesión satánica; igualmente se sabe de multitudes acusadas de herejía por el hecho de padecer de alguna atipicidad.
- c) El Ocultamiento vergonzante. Consiste en el ocultamiento de todas las épocas ha existido alguna variante de esta forma. Los ghettos de ciegos, leprosos, idiotas, y hasta de minorías étnicas han estado presente a lo largo y ancho de toda la historia. Actualmente, los hospitales psiquiátricos, las casa de asistencia para deficientes mentales, el sistema carcelario y otros son, en buena medida, expresiones de esta forma histórica de la alteridad diferenciada.
La reflexión cognoscitiva. Consiste en la actitud que algunos sectores de la sociedad muestran hacia la población atípica con el fin de conocerla, explicarse las causas de las diversas atipicidades y explorar las formas de aliviarlas o

paliarlas. Esta forma de la alteridad tiene su mayor exponente en el movimiento científico moderno iniciado entre los siglos XXVII y XVIII y que pervive hasta nuestros días. Esta es una forma propia de los grupos científicos y profesionales. En nuestros días, todas las formas históricas de la alteridad que se expusieron están vigentes. Sin embargo, hay una que parece ser característica de esta era y que es una derivación directa de la reflexión cognoscitiva: la negación fallida o pretendida negación.

- d) Se le llama pretendida negación al tipo de relaciones que determinados sectores de la población “normal” entablan con los “atípicos”, con la intención de que la diferencia entre ambos se olvide o desaparezca. En estas relaciones, los miembros de la sociedad normal pretende que la forma de vida del atípico sea igual a la suya propia, intentando negar, así, que es la alteridad (la conciencia de la diferencia) el motivo original por el que se entablaba la relación. Se pretende negar que hay una diferencia una alteridad, pero esa pretensión es fallida por que en la definitiva mayoría de los casos, las causas de la atipicidad son diferencias somatopsíquicas irreversibles e inocultables que distinguen a unos de otros. De alguna manera, la negación fallida es una forma histórica de eliminación de la alteridad, pero, a diferencia de la eliminación física en la negación fallida se pretende eliminar la diferencia y no al portador de la diferencia; se elimina la atipicidad, no al atípico. Se pretende pues, que el sujeto atípico se convierta en un sujeto “normal”.

2. LA NORMALIZACION

La negación fallida de la alteridad se manifiesta en la idea de la normalización del atípico. Esta idea está presente en el discurso y en la práctica de la educación especial y, si bien posee elementos positivos, su extendida presencia en el sistema escolar especializado ha provocado algunos desaciertos en su interpretación. Esta idea está inspirada en planteamientos filosóficos humanistas, en la idea de la igualdad universal de los seres humanos. Como principio ético o como finalidad histórica el planteamiento es correcto, pero como enunciado rector de actividades educativas institucionales dirigidas a un grupo que por sus características distintivas requiere de atención especializada, la normalización de lo atípico es una idea errada. Dado que la normalización del atípico está planteada como uno de los objetivos institucionales del subsistema de educación especial y como una de las capacidades a lograr en el futuro docente, conviene analizar la idea.

El vocablo normalización está emparentado con las palabras normal, normalidad, etc. En este sentido su significado es similar al de las palabras como regulación, homogeneización, igualación, etc.

Cuando se aplica alguna de estas palabras, se está pensando en la necesidad de agrupar a distintos elementos en torno de un elemento definido como central: el elemento normal. En sencillas palabras, normalización quiere decir la acción de hacer normal lo que no lo es. Normal, por su parte, significa que se apega a la norma: un sujeto normal sería aquel cuyas características generales se apegan a las normas.

Se afirma que uno de los objetivos de la educación especial debe consistir en la normalización del atípico. Evidentemente esta idea parte del supuesto de que el atípico es un ser no normal que merece ser considerado normalmente, dadas su condición humana y la igualdad ética de todos los seres humanos. Sin embargo, esta idea merece algunas precisiones ya que, si bien la normalidad del organismo humano es perfectamente definible en términos biomédicos, la normalidad psicosocial está severamente cuestionada y se cree que no podrá ser definida. ¿Cuáles son las características psicosociales de un sujeto normal? Esta es una pregunta que no ha sido contestada por la ciencia. En consecuencia, el objetivo mencionado es válido sólo para aquellos educandos cuyas alteraciones somáticas sean plenamente rehabilitables.

El ideal de la normalización también se manifiesta como cierto principio de conducta entre algunos grupos vinculados a la población atípica: “hay que tratarlos y procurar que sean tratados como personales normales, como si fueran nuestros iguales”. A pesar del poderoso espíritu de justicia y equidad que alienta esta idea, lo que anuncia es rigurosamente falso: es imposible tratar como norma a lo que no lo es. Esto se acentúa en el caso de la educación especial, que es un mecanismo institucional para impartir educación a sujetos que son diferentes a la generalidad; la educación especial existe gracias a que existen sujetos atípicos, y porque éstos son diferentes se les imparte educación especial. Docentes y alumnos de educación especial se diferencian entre sí porque los últimos son atípicos y los segundos suelen no serlo. Además de las diferencias que distinguen a los miembros de la relación maestro-alumno, en educación especial hay que incluir, como lo fundamental del acto educativo especializado, la atipicidad del educando.

La educación especial esta imposibilitada para dar un trato normal al educando atípico.

3. LA MARGINALIDAD SOCIAL

La idea de la normalización del atípico también se apoya en la idea de la marginalidad social. Se considera que la población atípica forma parte de los grupos marginados de la sociedad. A partir de este argumento se ha realizado una importante reflexión sociológica en torno a la educación especial. No obstante, la

sociología misma ha llegado a desacreditar la idea de la marginalidad social, por la que se hace necesario actualizar dicha premisa sociológica de la educación a la luz de las críticas sociológicas.

En su sentido semántico, “marginación” es el acto y el efecto de poner al margen; marginalidad es calidad de marginado, de estar al margen. Por su parte, margen es una barrera, una demarcación, un límite. Se dice que lo que está al margen está fuera, está excluido. En este sentido, pensar que la población atípica sufre la marginalidad social equivale a considerar que los grupos atípicos están fuera de la sociedad. Ambas ideas, a pesar de las apariencias, son falsas, ya que el ser humano es inconcebible fuera del medio social y, cualquiera que sea el aprecio que haya por los minusválidos, este cumple ciertas funciones sociales. Hay que recordar que la condición humana es resultado de un proceso de perfeccionamiento social (humanización) que culminó, extendió y perfeccionó un proceso previo de perfeccionamiento biológico (hominización). En este sentido, si el atípico es un ser humano, su origen, trayecto y destino están, por entero, dentro de la sociedad. Así pues, según su semántica, la población marginada de la sociedad no existe; pensar en el atípico como marginalidad social implica despojarlo de su calidad humana.

No obstante lo anterior, la idea de marginalidad social fue trabajada hace varios años por la ciencias sociales. Desde un punto de vista económico se consideró como marginalidad a las condiciones de vida de los grupos que están excluidos de un sistema productivo, distribuido, dominante en determinada sociedad. Los grupos económicamente marginados son considerados según su desvinculación laboral y comercial con el aparato económico dominante. Entre estos grupos se consideran a los campesinos, la servidumbre doméstica, los sub y los desempleados, las amas de casa, los jóvenes, los braseros o “espaldas mojadas”, etc. obviamente, la población atípica, dada su peculiar y diversa capacidad productiva de consumo no se encuentra entre los grupos económicamente marginados. Esto se evidencia por el hecho de que existen sujetos atípicos tanto en los grupos marginados como en los sectores medios y en las élites económicas.

La economía fue el origen de la idea de marginación, pero desde el principio se precisó que es un fenómeno cuyas causas económicas tienen efectos en lo cultural. En efecto, se considera que los grupos marginados políticamente son aquellos que, por su mala condición económica y su nula capacidad política, no comparten el sistema simbólico, los códigos y los valores de la clase dominante. En sociología se habló de marginalidad social para referirse precisamente, a aquellos grupos que, por razones económicas, tienen la imposibilidad real de participar en las actividades políticas de una nación y en consecuencia, posee un sistema cultural que difiere y no es apreciado por la cultura dominante. Este es el significado riguroso del concepto

de marginalidad social. Sin embargo, dada la diversidad de los grupos marginados, últimamente se ha preferido referirse a aquellos distinguiendo unos de otros y no englobándolos. De cualquier manera, el vocablo en cuestión según el uso que le dan los científicos sociales en su lenguaje técnico, ni implica a los grupos atípicos. Y no los incluye porque la razón de que éstos estén excluidos de los procesos económicos, políticos y culturales dominantes de la sociedad, no suele ser una causa económica sino biológica o psicológica. El atípico es rechazado por causas no económicas, en este sentido no es marginado.

FICHA SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN (VER ANEXO 5)

CASO 1

1. Información general

Nivel escolar:

Tipo de diagnóstico:

Diagnóstico:

Seguimiento del caso:

Descripción _____

¿Presencia en el PEI?:

2. Descripción del caso

Ingreso a la institución:

Características del menor descritas por el docente:

Tipo de apoyo que la docente solicita a la o las orientadoras:

Tipo de apoyo que recibe: interna o externa, se describe

Conocimiento sobre la legislación emanada sobre el tema integración: