

EL PROGRAMA DE INTEGRACION DE ALUMNOS CON DISCAPACIDADES A LA ESCUELA COMUN

El programa de integración de los alumnos con discapacidades de distinto tipo a las instituciones educativas regulares (preescolares, escolares y de enseñanza media) - programa y no «método»- se inscribe en un proceso más amplio de Reestructura de Educación Especial, y ha tenido en nuestro país un largo proceso de gestación. En rigor, sus orígenes se remontan a la década del '50, cuando la maestra Eloísa García Etchegoyen, de regreso de su viaje a EE.UU., reorganizó la antigua Escuela Auxiliar (creada en 1930), destinada a atender niños y jóvenes con retardo mental. La finalidad de la institución viró entonces sensiblemente desde la de prepararlos para una vida familiar independiente o semi-independiente, hacia la de habilitarlos para integrarlos a la Sociedad.

18

Poco a poco la experiencia fue mostrando, aquí y en todo el mundo, que se había errado en la forma elegida para habilitarlos: en el universo estructurado, controlado, simplificado, de una escuela especial o una clase de recuperación pedagógica. En efecto, esta solución constituía un período de segregación, con consecuencias indeseables a dos puntas: a) en relación a las personas con discapacidades, la simplificación del ambiente (privación de estímulos) les resta oportunidades de prepararse para la complejidad de la vida en sociedad, por lo que carecen de elementales mecanismos de participación, de autodefensa, de crítica y autocrítica. Un ambiente humano y material homogéneo, donde todos tienen similares ritmos de actividad, de respuesta, de comprensión, se va «achatando», pues se le han quitado aquellos elementos que, por diferentes, plantean un desafío que estimula el crecimiento. «Equivale a una muerte», al decir de la psiq. Maud Mannoni (La educación imposible. S XXI, 1988). Coadyuvan en esa muerte los contenidos programáticos reducidos a priori, así como las propuestas pedagógicas «a nivel concreto», que no permiten el crecimiento mental hacia la abstracción, presuponiendo infundadamente que las personas con retardo mental «no llegan al pensamiento abstracto», e impidiéndoselo de hecho.

b) Con respecto al grupo social, la existencia de escuelas y clases especiales generó una actitud de desentenderse del problema, considerándolo materia de especialistas. (Tal actitud abarcó también a la escuela, que todavía aplica formas de evaluar a sus alumnos con criterio empresarial de productividad y control de calidad, excluyendo a aquellos cuyas «medidas estén por debajo de las exigencias institucionales; exclusión que puede adoptar dos formas;

repetición de grados que termina en deserción, o derivación a educación especial. Ambas, formas encubiertas -o no tan encubiertas- de expulsión y/o segregación marginante).

NECESIDAD DE COORDINAR

La reacción apareció primero en los países con más tradición en lo que refiere a mecanismo de amparo social hacia los grupos desfavorecidos, instrumentándose rápidamente medidas correctivas. El parlamento sueco aprobó una Ley de Normalización en 1968, presionado por las asociaciones de padres de personas con retraso mental que desde 1950 venían bregando por que se les reconociera como sujetos de pleno derecho. La Ley establece su derecho a una vida cotidiana normal, que favorezca el desarrollo de su personalidad.

Otros países (Alemania, España, EE.UU., Canadá) comenzaron por experiencias en grupos pequeños, en la década del 70, que dieron pie a posteriores medidas más generales. Ambas maneras -impuesta por la ley desde el principio o en grupos reducidos primero para luego extenderse- responden al «principio de normalización», que «viene a expresar en términos nuevos el viejo mandamiento de hacer por los demás lo que esperamos que los demás hagan por nosotros y por nuestras familias» (Allan Roher, en el Documento de Referencia del XV Congreso Panamericano del Niño, Montevideo, 1977).

Se trata de lograr «un equilibrio entre los dos extremos: a) las instituciones segregadas y especializadas por una parte, y b) la ausencia de todo lo que signifique segregación o especialización por otra «(A. Roher, op. cit.). Ni

desentenderse de todo niño que plantea dificultades de aprendizaje calificándolo de retrasado mental y enviándolo a la institución especial, ni «arrojar al niño con rasgos de excepcionalidad a la escuela común, sino coordinar ambos subsistemas para mantener las ventajas de los dos.

ESTUDIO Y PLAN PILOTO

En nuestro país, el período de excepción vivido interrumpió el proceso que venía dándose en el mismo sentido, el que cobró fuerza nuevamente al prepararse el regreso al sistema democrático: en 1984, un grupo compuesto por maestros de educación especial, común y preescolar, y por padres de niños con discapacidades elaboró un pre-proyecto de integración. El mismo fue presentado al conjunto de los docentes que asistió al Seminario organizado por ADEMU y realizado en la sede del Colegio Latinoamericano en ese mismo año. De la discusión en talleres salió con la forma que aprobó luego el Consejo de Educación Primaria (en 1985).

Para la instrumentación del ahora Proyecto, que insumió todo el año 1986, se convocó a todos los grupos implicados, participando: maestros, de todos los sectores, Montevideo e interior; profesores de enseñanza media, de los Institutos de Formación Docente, del Magisterial Superior; padres de alumnos con discapacidad; personas con diferentes discapacidades; médicos, psicólogos, asistentes sociales de instituciones oficiales (Depto. de Diagnóstico del CODICEN; Hospital de Clínicas; P. Rossell, Musto, Pedro Visca; del INAME) y privadas; representantes gremiales de ADEMU, AFUPRIM, AFUTU. En un régimen muy intenso de reuniones, al principio semanales, y nucleados en cinco Comisiones (que se repartían en Sub Comisiones) que permitieran abarcar todas las áreas y niveles educativos, los tipos de discapacidad, y los servicios existentes, se estudiaron exhaustivamente las condiciones de nuestro sistema educativo y se analizaron los requisitos para iniciar un programa de integración, formulando cada Comisión sus recomendaciones (aprobadas por el Consejo en diciembre de 1986). Como se ve, la participación fue, efectivamente, muy amplia.

De acuerdo con las recomendaciones de las Comisiones, la puesta en práctica del programa de integración comenzó con un Plan Piloto para cinco escuelas y cinco jardines de Montevideo, y cinco departamentos del interior que, con una duración de tres años, pondría en acción dos modalidades simultáneas; a) ingresando niños con discapacidades a dichas escuelas o Jardines, b) atendiendo en la propia escuela común a los alumnos que presentarían discapacidad pero que no hubieran podido ingresar a la escuela especial por falta de cupo. Ambos tipos de alumnos recibirían apoyo, por períodos de tiempo variables, de maestros especializados itinerantes que concurrirían para ello a las escuelas integradoras.

La noticia de la experiencia que se realizaba a través del Plan Piloto se extendió rápidamente, y muchas escuelas aceptaron las solicitudes de ingreso efectuadas por padres de niños con discapacidades (también las hubo que quisieron agregarse a la experiencia sin que mediara solicitud de padres). Antes que finalizara el período de control propuesto en el Plan (1987, 88, 89) ya había alumnos integrados en todo el país, y en muchas más escuelas de Montevideo que las originalmente previstas. Una muestra de la favorable

acogida que tuvo el Plan la da la Resolución del CODICEN que en 1988 creó 36 cargos para maestros itinerantes en todo el país, los que se sumaron a los que ya funcionaban en el marco de la experiencia.

LOS FRENOS

La evaluación del Plan Piloto, prevista para 1990, se vio demorada primero por la falta de colaboración de los nuevos Consejos que sobrevivieron, especialmente de este último: no se logró la contratación de la Licenciada que venía colaborando honorariamente desde 1986, para la elaboración del Informe, lo que requiere una dedicación horaria importante debido a la necesidad de procesar voluminosos conjuntos de datos. En segundo lugar, por el cese de la Inspectora Nacional de Educación Especial Srta. Elida Martínez Ghisi, responsable de la Reestructura, a quien el Consejo denegó la prórroga de los 30 años de servicio.

Otros aspectos del proceso de Reestructura, más amplio que el solo aspecto de la Integración, podrían ser desarrollados en artículos posteriores. Me permito aquí formular una consideración personal: la Reestructura de Educación Especial debería haber formado parte de una reestructura general del sistema educativo todo, cosa que hace ya muchos años se viene reclamando en vista de los magros resultados -cada vez más menguados- de una educación «que puede y debe alcanzar a todos», pero que entre los tramos primario y secundario deja a más del 80% por el camino. Pero como el hilo se rompe por lo más delgado, fue el sector de educación especial del que no soportó la presión acumulativa de un drenaje constante de alumnos derivados por educación común al subsistema Diferencial (creado por la Intervención), el que no podía dar cobertura, POR SUERTE, a todos los casos. Ese factor precipitó las cosas. La búsqueda de mecanismos de reversión de ese fluir creciente de personas hacia el campo del retardo mental (fluir signado por la angustia y el desánimo de la familia que recibía el mazazo del diagnóstico y veía impotente cómo su hijo quedaba fuera de la escuela, por falta de lugar en los servicios especiales) se convirtió en la búsqueda del instrumento que permitiera retener a los alumnos en la corriente educativa común, y mostrarle al sistema educativo su responsabilidad en la génesis de lo que él mismo califica como «fracaso escolar».

Se convirtió en una empresa de rescate del ideal vareliano; una escuela para todos. En este marco se inscribe la Reestructura de Educación Especial, ya no más un ghetto para los alumnos con dificultades, sino un instrumento flexible para alcanzar el ideal vareliano de educar a todos, en una labor conjunta, coordinada, fecunda, de maestros comunes y especializados. El proceso de cambio, pues, ha comenzado, y es irreversible. En todo el país maestros especiales y comunes trabajan juntos por la socialización de un ser que, antes que «discapacitado» o «con dificultades», es PERSONA, con derecho a ser diferente sin sufrir por ello discriminación de ningún tipo.

Susana Colombo de Corsaro
Maestra de educación especial