



ESTUDIOS E INVESTIGACIONES
VOLUMEN 4 | MARZO 2005

ILUSIONES Y VERDADES ACERCA DE LA INTEGRACIÓN EN LA ESCUELA COMÚN

gobBsAs

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Jefe de Gobierno
Dr. Aníbal Ibarra

Secretaría de Educación
Lic. Roxana Perazza

Subsecretaría de Educación
Lic. Flavia Terigi

Directora General de Planeamiento
Lic. Florencia Finnegan

Directora de Investigación
Dra. Ingrid Sverdlick

Serie: Estudios e Investigaciones

Dirección
Dra. Ingrid Sverdlick

Volumen 4
Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común.

Equipo de trabajo
Lic. Silvia Dubrovsky
Lic. Alejandra Navarro
Lic. Zulema Rosenbaum

Edición
Lic. Ana Padawer
Lic. Virginia Piera
Prof. Alejandro Arri

Investigación finalizada en noviembre de 2001.
Publicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
en mayo de 2002 (versión preliminar), en abril de 2003 (versión definitiva)
y reeditada en Marzo de 2005.

ILUSIONES Y VERDADES ACERCA DE LA INTEGRACIÓN EN LA ESCUELA COMÚN

ISBN987-1037-16-3

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Dirección de Investigación. 2005

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723
Dirección General de Planeamiento
Dirección de Investigación
Bartolomé Mitre 1249 1º Of. 24 b
(C1036AAW) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Tel.-Fax: 4372-6803
e-mail: dirinv@buenosaires.edu.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1.000 palabras, según Ley N° 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección de Investigación.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

> ÍNDICE

7	1. INTRODUCCIÓN
8	2. MARCO CONCEPTUAL
9	2.1. La Escuela Común y la Escuela Especial en el proceso de integración escolar
10	2.2. La integración como facilitadora del desarrollo integral de niños con nee en el campo cognitivo
11	2.3. Las modalidades de integración de sujetos con nee
12	2.4. Currícula y adecuación curricular
12	2.5. La familia y la integración
13	3. MARCO METODOLÓGICO
13	3.1. Objetivos de la investigación
13	3.2. Selección de los casos
14	4. LAS ESCUELAS HABLAN SOBRE LA INTEGRACIÓN
17	5. LAS MODALIDADES DE INTEGRACIÓN
17	5.1. Proceso de integración de los alumnos observados
18	5.1.1. En el 1º Ciclo de la escuela C
18	5.1.2. En el 2º Ciclo de la escuela C
19	5.1.3. En el 1º Ciclo de la escuela T
19	5.1.4. En el 2º Ciclo de la escuela T
20	6. MODALIDADES DE INTERACCIÓN INSTITUCIONAL FRENTE A LA INTEGRACIÓN
20	6.1. Interacción entre instituciones en el proceso de integración
20	6.1.1. Escuela C
21	6.1.2. Escuela T
21	6.2. Interacción entre los docentes que participan del proceso de integración
21	6.2.1. Escuela C
22	6.2.2. Escuela T
23	7. LA DINÁMICA DE LA INTEGRACIÓN EN EL CONTEXTO DEL AULA
23	7.1. Escuela C
23	7.1.1. Segundo Ciclo
25	7.1.2. Primer Ciclo
28	7.2. Escuela T
28	7.2.1. Segundo Ciclo
30	7.2.2. Primer Ciclo
31	7.3. La disposición espacial del aula
31	7.3.1. Escuela C
32	7.3.2. Escuela T
32	8. OTROS ESPACIOS DE ENSEÑANZA
32	8.1. Clase de Plástica
33	8.2. Clase de Música
33	8.3. Taller de Ciencias
34	9. LAS ACTIVIDADES EXTRA-ÁULICAS
34	9.1. Pablo: “Uno más...”
34	9.2. Juan: “Hace como...”
35	9.3. Ana: “El rito del recreo...”
35	9.4. Paula: “A la búsqueda de interacción”; Laura: “A la espera de interacción...”
35	10. LOS PADRES Y EL PROCESO DE INTEGRACIÓN
38	11. EL DISCURSO DE LA INTEGRACIÓN
40	12. CONCLUSIONES
42	13. ANEXO METODOLÓGICO
50	14. BIBLIOGRAFÍA

1. INTRODUCCIÓN

La *integración educativa* implica la posibilidad por parte de los niños con necesidades educativas especiales (nee) de acceder a la Escuela Común (EC). “Este concepto de nee se relaciona directamente con las ayudas pedagógicas que algunos alumnos puedan precisar a lo largo de su escolarización para lograr el máximo de su desarrollo personal y social” (Bautista Jiménez, 1993: 12).

La integración involucra a los niños con nee, a la Escuela Especial (EE) y a la EC. Ésta no sólo recibe alumnos enviados desde la EE sino que también solicita el apoyo pertinente para los niños que han llegado a su escuela sin previo ingreso a un establecimiento de educación especial. El proceso obliga a estas instituciones a replantear sus roles y a trabajar conjuntamente.

Las nee se definen articulando las características personales de los niños con la propuesta educativa. La misma deberá transformarse adaptándose a los requerimientos del alumno.

Durante el período 1999-2000 hemos estudiado el proceso de integración de niños con nee desde la mirada de la EE. Profundizamos en las diferentes modalidades de integración que se ponen en práctica así como en algunos aspectos de su relación con la EC.

Lo trabajado nos brindó una visión parcial de este proceso complejo, de allí que para poder comprender y analizar la experiencia de integración resultó necesario articular lo estudiado con el punto de vista de la EC. La propuesta de este trabajo, desarrollado durante el período 2000-2001, es conocer el modo en que se está implementando en la EC la integración escolar de niños con nee debido a dificultades en el orden cognitivo, así como indagar la actitud y la percepción institucional frente a este proceso.

En este estudio de caso y cualitativo trabajamos en dos escuelas comunes del GCBA que integran a niños en primero y segundo ciclos. La recolección de los casos se realizó mediante entrevistas a directivos, maestros de grado (MG) y maestros integradores (MI); observación de dictado de clases y recreos; análisis de cuadernos y la aplicación de un test sociométrico.

El informe se divide en cuatro cuerpos:

- 1. *teórico* (capítulo dos) que revisa los principales conceptos que guían el trabajo;
- 2. *metodológico* (capítulo tres) donde se explicitan los objetivos generales y específicos y los criterios de selección de las escuelas;
- 3. *descriptivo* (capítulos cuatro al undécimo) en el que se da cuenta de cada uno de los aspectos observados en las escuelas visitadas;
- 4. *interpretativo* (capítulos décimo segundo y tercero) donde se relacionan los conceptos teóricos con los datos empíricos y se presentan interrogantes que surgen de la investigación.

2. MARCO CONCEPTUAL

El principio de normalización ha sustentado el desarrollo de las ideas integradoras. El autor y promotor del concepto de normalización fue el profesor danés Bank-Mikkelsen quien promovió la necesidad de ofrecer a los llamados deficientes mentales una existencia igual, hasta donde sea posible, a la que llevan los individuos considerados normales (García Pastor, 1995: 33-36).

Estas ideas dieron lugar a la promulgación de la Ley sobre Servicios para Deficientes en Dinamarca en 1959.

La implementación del principio de “normalización” se inicia en la década del 70 con el movimiento por la integración escolar. De acuerdo con Puigdemallivó (1998a: 240), el concepto de integración tiene dos acepciones. Por un lado, como principio general, refiere al derecho de toda persona a participar plenamente en la sociedad y acceder de forma no discriminada a sus servicios. Por otro, la integración escolar se presenta como una opción educativa útil para potenciar el desarrollo y el proceso de aprendizaje de niños con nee. Esto último, además, es visto como una estrategia adecuada y conveniente para facilitar la integración social más amplia.

El reconocimiento de la diversidad se presenta como un gran desafío a nivel social y escolar. La diversidad puede concebirse desde dos perspectivas. Una de ellas implicaría pensar la diferencia como una carencia, subordinando al otro a una escala de valores ajena a él, a una escala considerada superior. La otra supondría generar un espacio en el que la multiplicidad es posible, en el que no hay una representación privilegiada de la realidad (Dustchazky, 1996: 45-46).

Desde nuestro punto de vista, esta última concepción permite incluir en el aula común a niños con déficit cognitivo, pero esta opción sólo es posible respetando las particularidades de cada sujeto. Este es el desafío que se le presenta a la institución escolar; la cual, lejos de ocultar las singularidades de los individuos, debe reconocer que cada alumno integrado requiere abordajes precisos que respeten su particular forma de apropiación del conocimiento. La institución (Escuela Común-

Escuela Especial) debe brindar al docente la información y los recursos pertinentes para la contención pedagógica del niño, y garantizar el respeto por los ritmos, modos y tiempos de procesamiento de la información característicos de cada alumno integrado (AI).

A través del concepto de “integración” se intentaba romper las históricas barreras que separaban a la Escuela Especial de la Escuela Común.¹ En esa etapa, la integración como movimiento estaba centrada en el sujeto a incorporar, dando lugar a la instrumentación de diversas estrategias para sumar a los alumnos a la educación común manteniendo para los casos más complejos el espacio de la Escuela Especial.

A mediados de los años '80, comenzaron las críticas a este modelo de integración debido a que se continuó “promocionando la separación de niños en programas específicos según las diferentes categorías de deficiencias” (Grau Rubio, 1998: 25). A partir de esta crítica surge la idea de “escuela inclusiva” (Movimiento REI) cuyo objetivo final consistía en “unir los sistemas de educación especial y el de educación general en un único sistema” (Grau Rubio, 1998: 25) reformulando la educación especial a través de la reforma de la educación general.

Esta evolución histórica de un proceso cuya meta final es la “inclusión” del mayor número posible de alumnos en la educación común nos lleva a pensar en las estrategias concretas que los docentes deberán llevar adelante. Ya sea que trabajen en forma unificada constituyendo un nuevo “gran sistema educativo” o en forma conjunta brindando mutuos apoyos, lo central en este proceso es la puesta en práctica de mecanismos/moda- lidades que faciliten el trabajo en la diversidad. La meta debería ser la “integración” y no la simple “colocación” (Hegarty, Hogdson y Clunnier-Ross, 1998: 20), “matriculación” (Ré, 2000: 16) o “asimilación” (Sinisi, 1999: 213). Cada uno de estos conceptos remite, de acuerdo con los autores citados, a instancias “incompletas” de la integración escolar.

La “colocación”, según Hegarty, Hogdson y Clunnier-Ross (1998), acaba con la segregación asegurando la participación del alumno en el aula, pero éste sería sólo el primer paso del proceso ya que la integración re-

1. La creación de las escuelas especiales a principios del siglo XX implicó la institucionalización de un espacio que reconocía la educabilidad de sujetos hasta entonces sin cabida dentro del sistema educativo (ver García Pastor, 1995: 27).

fiere esencialmente a la escolarización, entendida como la promoción del aprendizaje de los alumnos y la creación de las condiciones bajo las cuales tiene lugar el aprendizaje apropiado para todos. “Si un centro no lo logra está fracasando en su papel primario, sea cual fuere lo que pueda estar haciendo” (Hegarty, Hodgson y Clunier-Ross, 1998: 20).

Con el concepto de “matriculación” se pretende poner en evidencia que la integración supera la simple ubicación de un alumno en la EC. En su trabajo Ré (2000) destaca la necesidad de precisar las condiciones con las que ingresa un estudiante para conformar estrategias de trabajo así como “pronósticos vinculados al recorrido que ese niño podrá realizar dentro del ámbito escolar, permitiendo no sólo trazar esquemas de trabajo sin crear falsas expectativas, sino puntualizarlas, tanto para los profesionales que trabajen con ese niño como también para sus padres” (Ré, 2000: 16-17).

Por último, la “asimilación” remite a la idea de una concepción de diversidad en la que la perspectiva y la escala de valores de uno (nosotros) se apropia de las de aquellos que quedan por fuera de ese colectivo (otro), y “plantea una adaptación de la diversidad a la cultura hegemónica” (Sinisi, 1999: 213)

Parrilla (en: Porras Vallejo, 1998: 44-45) presenta tres enfoques de la integración: 1. la integración escolar centrada en el emplazamiento de los alumnos; 2. la integración escolar centrada en proyectos de intervención sectorial; y 3. la integración escolar centrada en la institución. El primero acentúa la integración física y social destacando que el mero contacto físico es beneficioso minimizando la importancia del aprendizaje. El segundo de ellos destaca que la integración es un proceso que afecta sólo al alumno integrado y no repercute ni en los demás compañeros ni en el sistema educativo ya que sectoriza la intervención centrada en los déficits del alumno.

Desde este enfoque “el profesor es el responsable de la integración y el alumno es un sujeto pasivo, siendo menos valorados los elementos del entorno” (Porras Vallejo, 1998: 45). Por último, el enfoque institucional parte de dos principios: la desaparición del sistema dual de la educación y la implicación institucional de todo el cen-

tro educativo y su entorno en el proceso.

Cada una de estas perspectivas darán cuenta de diferentes realidades de la integración escolar así como de distintas estrategias para lograr la escolarización de alumnos con nee en la EC. Para poner en práctica dichas estrategias será imprescindible que los sub-sistemas educativos que participan de este proceso (EE y EC) reflexionen acerca de sus roles históricos así como de esta nueva realidad.

2.1. La Escuela Común y la Escuela Especial en el proceso de integración escolar

La EC, a partir de su consolidación a finales del siglo XIX, instaló como objetivo la educación de niños que no presentaban obstáculos a la homogeneización. Posteriormente, a principio del siglo XX, surge la EE cuya función fue hacerse cargo de los niños considerados “ineducables”.

Como señala García Pastor, “lo que hoy consideramos ‘educación segregada’ con el matiz peyorativo de una diferenciación que llega a discriminar al niño, entonces supuso una conquista nada fácil, que debemos a la labor realizada por aquellos médicos que cifraron sus esperanzas en el poder de la educación”. De este modo se instituyen el sistema común y especial como subsistemas paralelos y ajenos uno del otro (1995: 27).

Esta idea de sistemas independientes estaba sustentada en un concepto particular de “educabilidad” que determinaba modelos pedagógicos paralelos. Bajo esta situación subyace una concepción dualista imperante en la cultura como instrumento de análisis de la realidad. Se instituye de este modo una diferenciación de la población según la cual los niños “sanos” serían sujetos-objeto de la educación común, y los niños “enfermos”, sujetos-objeto de la educación especial.

La EC históricamente respondió a un pretendido “modelo único” al que los alumnos debían adaptarse. Esto conducía a una propuesta pedagógica dirigida al conjunto del grupo sin discriminar procesos de aprendizaje individualizados, lo cual llevó a caer en la ilusión de

la homogeneidad. Sabemos que en los hechos “cada sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera, los elementos que se presentan en el aula, incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela” (Rockwell, 1995: 16).

Rockwell (1995: 16) señala que desde el punto de vista de la etnografía el proceso escolar es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, decisiones políticas, administrativas y burocráticas. La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente. Toda la experiencia escolar participa de esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana.

El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos.

Por otra parte, un mal entendido “igualitarismo” podría hacernos pensar que la homogeneidad de los alumnos, la igualdad entre las escuelas así como el producto que ofrecen —la enseñanza— “garantizaban la igualdad de oportunidades de los alumnos, especialmente respecto del sistema público de enseñanza. Pero ni en el plano social ni en el educativo puede sostenerse hoy dicha premisa, pues existen diferencias y desigualdades de partida que, si no son atendidas, aumentan de forma progresiva las desventajas de individuos y grupos” (Puigdemívol, 1998a: 20).

La realidad de nuestro sistema educativo muestra que tanto las escuelas como los alumnos presentan rasgos particulares que los diferencian. De allí la importancia de generar estrategias pedagógicas y modalidades de integración que posibiliten un adecuado desarrollo de todos los estudiantes.

2.2. La integración como facilitadora del desarrollo integral de niños con nee en el campo cognitivo

En el marco de la presente investigación nos referiremos a niños con dificultades en el campo cognitivo, es-

to es, con modos y tiempos particulares de apropiación del conocimiento y del conocimiento escolar específicamente. La decisión de este foco se vincula con que los modos y tiempos propios de esta población en cuanto a los procesos de aprendizaje requieren del maestro el despliegue de recursos particulares.

A pesar de que no encontramos en la bibliografía una definición que nos satisfaga plenamente, seleccionamos aquella que nos resultó más abarcativa y menos focalizada en los déficits. Nos hemos centrado en alumnos que presentan “disfunciones en sus procesos cognitivos, en diferentes momentos del procesamiento de la información” (Fierro, 1992: 270).

Este punto de vista sustituye el concepto de “deficiencia mental” que no resulta operativo en la caracterización de sujetos con nee. Este “enfoque cognitivo, por otra parte, se ocupa propiamente de procesos y no simplemente de productos y resultados. (...) No es ajeno a la medida y a la cuantificación, pero opera con unidades de análisis y de medida de orden ‘molecular’ (...) unidades mucho más pequeñas que las de la psicometría tradicional (cociente intelectual). Atiende sobre todo al cambio, a los determinantes de un rendimiento cognitivo mejor. (...) Por otro lado se reconoce el límite insuperable de cierta reducida capacidad estructural, por lo demás mal conocida, en el individuo con retraso” (Fierro, 1992: 272).

Este enfoque permite disponer de un análisis y una descripción detallados de las nee de cada niño, orientando las adecuaciones curriculares específicas.

En concordancia con las políticas de no discriminación que fundamentan el movimiento a favor de la integración, sostenemos los beneficios que representa para todo niño con nee compartir la vida cotidiana escolar en un ámbito considerado normal por la sociedad. Esto se sustenta en la teoría de las identificaciones (Laplanche y Pontalis, 1977) como estructurantes de la personalidad, por la cual las ocasiones de interacción en el ámbito escolar no especial lo colocan al margen de la discriminación implícita en una escolarización experimentada sólo junto a niños marcados fundamentalmente por sus déficits antes que por sus posibilidades.

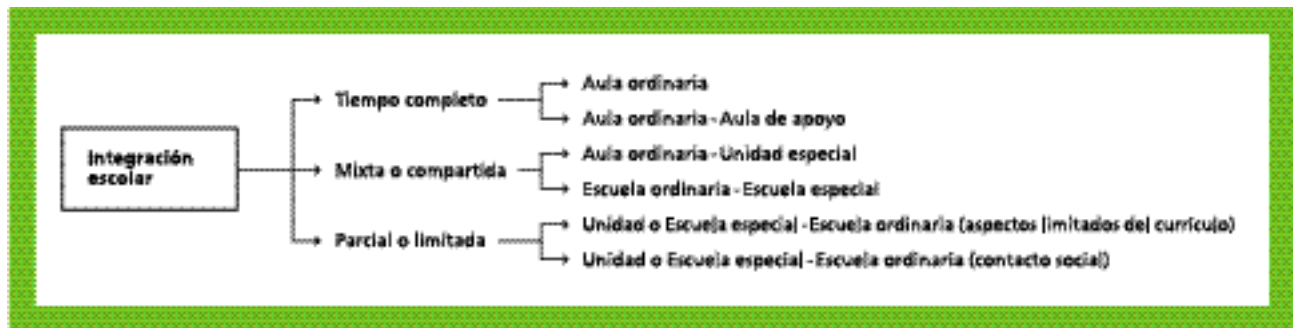
2.3. Las modalidades de integración de sujetos con nee.

La integración escolar de estos sujetos puede adoptar distintas modalidades de acuerdo con las particularidades de cada alumno y las instituciones en juego: características del sujeto, del entorno escolar y familiar.

Durante la década del '70 se plantearon estrategias que respondían al “modelo de cascada y escalonado”² di-

fundido en los primeros años de integración en Europa. Por otro lado, y considerando el contexto español, Puigdemívol (1998a: 246) plantea diferentes niveles de integración, “un gradiente de fórmulas de atención educativa posibles en la atención a las nee”

El siguiente esquema refleja su propuesta que puede, finalmente, dividirse en tres opciones progresivas de integración escolar: integración a tiempo completo, integración mixta o compartida e integración parcial o limitada.



En el primer grupo (integración a tiempo completo) se incluyen todas aquellas integraciones que permiten al alumno seguir su escolaridad en la EC “desarrollando la mayor parte de sus actividades dentro del grupo clase que por la edad le corresponde, con independencia de que reciba apoyo especial dentro o fuera del aula o del centro” (Puigdemívol, 1998a: 246). Por lo tanto, el núcleo básico de la escolaridad del alumno integrado se desarrolla dentro de la clase, con independencia de los apoyos complementarios que reciba.

En el caso de la integración mixta o compartida, el autor destaca que se produce cuando el currículo escolar del alumno se desarrolla sólo parcialmente en el marco del aula ordinaria.

Por último, en la integración parcial o limitada, la escolarización recae principalmente en la EE, pero se instaura un contacto directo con la EC tanto en actividades recreativas como en algunos aspectos del currículo. “Fundamentalmente pueden darse dos supuestos: que compartan regularmente aspectos reducidos del currículo (fiestas, excursiones, determinados talleres, etc.) o que se limiten a compartir unas mismas instalaciones, con el contacto social que ello comporta” (Puigdemívol, 1998a: 249). Esta mirada de la integración resultó fructífera para analizar los casos observados y construir las modalidades de integración implementadas por las escuelas.

2. Un detalle de estos modelos aparece en Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2000).

2.4. Currícula y adecuación curricular

Siguiendo a Stenhouse (1991: 29), el concepto de currículum puede ser definido como “una tentativa de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.” El currículum determina lo que pasa en las aulas entre profesores y alumnos, de ahí que sea un instrumento eficaz para la transformación de la enseñanza. Esta definición lleva implícita la exigencia de flexibilidad que facilita la adecuación del mismo a las particularidades de los proyectos institucionales.

Puigdemívol (1998b: 13) señala que el proceso de adecuación curricular consiste en hacernos conscientes de la auténtica intencionalidad de nuestra actividad educativa, de sus resultados y a partir de allí planificar las acciones más adecuadas para mejorarla.

Tanto este autor, como la mayoría de los autores (ver García Pastor, 1995; Parrilla Latas, 1992; Porras Vallejo, 1998; López Melero, 1993; entre otros) que han producido trabajos referidos al proceso de integración de niños con nee en España, también conocidos en nuestro país, señalan dos fases complementarias en el proceso de adecuación curricular: por un lado, la que afecta a la escuela en forma global en su proyecto educativo y por otro, la que da lugar a la programación del aula. Esto significa que para la elaboración de un programa de trabajo se debe disponer de dos puntos de referencia: el que ofrece la propia escuela y la formulación de hipótesis de aprendizaje de acuerdo con las características del grupo-clase y de los alumnos.

La implementación de adecuaciones en función de niños con nee implica asimismo la necesidad de realizar un proceso de evaluación continuo. Puigdemívol (1998b: 66) señala tres fases en este proceso: 1) el docente, a partir de la observación del grupo-clase, realiza progresivos ajustes en su metodología de trabajo; 2) cuando aparecen dificultades en algunos alumnos que requieren acciones específicas, lo cual implica un análisis más individual centrado en las características del alumno; y 3) cuando las dificultades se presentan asociadas a déficits particulares que requieren apoyo específico y la asistencia de profesionales especializados.

Según el autor, es en este momento donde se formulan las adecuaciones curriculares individuales a causa de la especificidad de sus nee y del requerimiento de medios no habituales en la escuela.

Como afirma Ricci, las adaptaciones curriculares se ubican en el difícil equilibrio entre la mayor participación del alumno en el currículum común y la respuesta a sus necesidades especiales. Las adecuaciones curriculares fueron pensadas, al menos teóricamente, para garantizar a todos los alumnos con nee experiencias ricas y relevantes. Pero, como señala la autora, deben realizarse “bajo la idea rectora de que adaptar el currículum nunca es banalizarlo” (1998: 36). La adaptación curricular puede establecer la diferencia entre un alumno simplemente presente en el aula o participando activamente e involucrado en la vida escolar diaria. El análisis de las diferentes interpretaciones de los docentes sobre las adecuaciones curriculares y las observaciones de clases y cuadernos nos permitirá determinar hasta qué punto el niño integrado participa activamente de la clase y está involucrado en el acontecer cotidiano de la vida escolar.

2.5. La familia y la integración

El “éxito” de una experiencia de integración requiere también del apoyo familiar que permitirá sostener el plan trazado desde el Equipo de Integración (EI). Éstos son equipos interdisciplinarios que pertenecen a las EE. Están conformados por la conducción de la escuela y profesionales del área de la psicopedagogía, psicología, asistentes sociales y maestras integradoras. Entre sus objetivos, se encuentra el apoyo a los proyectos de integración en coordinación con las EC que reciben a los niños.

El proceso de escolarización de todo niño requiere de una vinculación familia-escuela que permita entrelazar y extender el alcance de los aprendizajes originados en el ámbito familiar y escolar dotándolos de una significación articulada en el contexto de la demanda curricular. De este modo, el aprendizaje escolar no se concibe desvinculado del entorno y de la vida cotidiana.

En el caso particular de un niño con nee, la relación familia-escuela adopta perfiles particulares, en tanto la

institución educativa se enfrenta a la necesidad de abordar junto a los familiares las expectativas y posibilidades de progreso escolar del alumno. La escuela deberá acompañar a la familia en el reconocimiento de las particularidades que presenta el niño y en la aceptación de éstas. Este acompañamiento es necesario especialmente en aquellos momentos en que las familias deben enfrentar los obstáculos que necesariamente surgen en el proceso de integración.

Al mismo tiempo, las condiciones en que se llevan adelante algunas modalidades de integración requieren formas concretas de apoyo familiar, como sostén al diseño implementado por el EI: traslados del niño de un establecimiento educativo a otro, cumplimiento de tratamientos complementarios, etcétera.

Para finalizar, todo análisis acerca de la integración requiere tomar en consideración las escuelas y sus formas de propuesta educativa, el apoyo familiar y la evaluación periódica de los proyectos trazados.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Objetivos de la investigación

El *objetivo general* del estudio es conocer el modo en que se está implementando en la EC la integración escolar de niños con nee debido a dificultades en el orden cognitivo. Al mismo tiempo, indagar la percepción y la actitud institucional frente al proceso de integración.

Los *objetivos específicos* son:

- 1. Explorar las actitudes de la EC ante la integración profundizando en las nociones de: "normalidad", "homogeneidad", "heterogeneidad", sostenidas por los protagonistas —docentes ante las prácticas de la integración.
- 2. Conocer el modo en que la EC procede cuando integra a un alumno: cada una de las decisiones que debe tomar, así como a los actores que intervienen. Recordemos que la integración puede surgir tanto por un pedido de apoyo desde la EE, como también por un pedido de vacante por parte de la misma.

- 3. Identificar las modalidades de interacción que se establecen entre ambos establecimientos (EC-EE), analizando los vínculos entre ambas instituciones atendiendo al tipo y la frecuencia de encuentros.

- 4. Profundizar en las modalidades de interacción entre la docente de EC y el EI a través del análisis de las formas concretas que adquiere el trabajo en equipo tal como requiere el proceso de integración (adecuaciones curriculares, acreditación, promoción).

- 5. Analizar la relación que se establece entre la docente de EC y el niño/a integrado/a.

- 6. Indagar la relación que se establece entre el niño/a integrado/a con el resto de sus compañeros.

- 7. Conocer las actitudes de los padres frente a la integración considerada desde la perspectiva de la EC.

Para aproximarnos a esta nueva realidad escolar trabajamos desde una perspectiva cualitativa que privilegió la profundidad y la permanencia en el campo. Se seleccionaron dos escuelas comunes y la recolección de los datos se realizó a través de entrevistas a directivos, maestros de grado y maestros integradores, observación de dictados de clase y recreos, análisis de cuadernos, así como la aplicación de test sociométricos.

3.2. Selección de los casos

Para la selección de las escuelas consideramos dos aspectos: la ubicación geográfica del colegio en función de las diferencias socioeconómicas materializadas en el espacio urbano, y el ciclo en el que están integrados los alumnos.

Con respecto a la ubicación, una escuela está emplazada en un barrio de "sector medio" y la otra en uno "medio-bajo". Esta decisión respondió al supuesto de que las instituciones (familia-escuela), en función de su ubicación en el mapa socioeconómico, contaban con diferentes recursos, como acompañamiento del alumno y sostén de tratamientos complementarios por parte de la familia. Estos factores influirían de modo directo en el proceso de integración. Por otro lado, una de las conclusiones del trabajo La Escuela Especial frente a la in-

tegración (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2000) refiere a las dificultades que operan sobre la integración escolar ante la carencia de recursos —tanto de la EC, de la EE, como de los padres.

En relación con el segundo aspecto, buscamos escuelas que tuvieran alumnos integrados en el primer y segundo ciclos (por lo menos un alumno en primer, segundo o tercer grados; y otro en cuarto, quinto o sexto). Si bien la integración en estos dos ciclos lleva a implementar adecuaciones curriculares, la importancia de investigar en el segundo ciclo radica en que los requerimientos en el desempeño cognitivo y en el manejo de la lectura y escritura en este nivel no son habitualmente logrados en los alumnos con déficit cognitivo; así nos pareció de interés observar el desempeño docente en relación con la situación particular que plantea el niño con nee y las consecuencias que este desempeño tendrá en el proceso de integración.

Los establecimientos educativos se seleccionaron con la colaboración de los directivos del Área de Primaria, y con el acuerdo de supervisores distritales y directivos. En un caso, el Área de Primaria brindó el nombre del colegio; en el otro debimos recurrir al asesoramiento de la EE del distrito para localizar una escuela que integre en ambos ciclos (la integración en segundo ciclo no está tan extendida).

Una vez seleccionadas las escuelas, concurrimos a dichos establecimientos para explicar al equipo de conducción los propósitos de la investigación y solicitarles su consentimiento para permanecer en la institución y observar las aulas. La aceptación y el buen *rapport*³ fueron fundamentales dadas las características de la estrategia seleccionada. En este trabajo hemos identificado las instituciones con una letra inicial, y los nombres tanto del personal como de los alumnos se han modificado para mantener la confidencialidad de la información recogida.

Las escuelas elegidas presentan el siguiente perfil:

■ 1. La escuela C se ubica en una zona residencial de un barrio de clase media. Es una de las típicas escuelas “Cacciatore”,⁴ amplia y de dos pisos, patios cubierto y descubierto, salas especiales para computación, música, plástica y ciencias naturales, biblioteca y un ascensor. Es de nivel primario, aunque posee un jardín que

funciona de manera independiente al lado de la escuela. Tiene jornada simple con dos turnos y 28 secciones.

La primera experiencia de integración se llevó a cabo con alumnos de una Escuela Especial que atendía a niños con trastornos auditivos. En relación con la población que interesa en esta investigación —alumnos con déficit cognitivo— la integración comenzó hace siete años en el marco del Programa Escuela para Todos (ver Anexo). Actualmente la escuela tiene siete alumnos integrados: seis en primer ciclo y uno en segundo ciclo.

■ 2. La escuela T se encuentra en un barrio de zona industrial, próxima al límite con el primer cordón del Gran Buenos Aires. Muchos de sus alumnos provienen de zonas alejadas. Es pequeña, de una sola planta, en un edificio antiguo y en buen estado. Tiene un patio central cubierto rodeado por las aulas. La escuela cuenta con una biblioteca y una sala de música. Es de nivel inicial y primario, de jornada simple con dos turnos y 14 secciones.

La primera experiencia de integración se realizó con alumnos hipoacúsicos. Simultáneamente trabajaban con una maestra recuperadora apoyando a los alumnos que presentaban alguna dificultad; según los casos, derivaban a los niños al EOE y al Centro de Salud N° 10, relacionado con el Hospital Penna. Hace dos años la escuela comenzó a trabajar con un EI de la EE. La escuela tiene seis alumnos con déficit cognitivo integrados, tres en primer ciclo y tres en segundo.

4. LAS ESCUELAS HABLAN SOBRE LA INTEGRACIÓN

Previo al análisis de la práctica de la integración en la EC, profundizaremos en las expresiones de los directivos y docentes acerca de la integración. En primer lugar haremos referencia a los discursos coincidentes de ambas escuelas para finalmente detenernos en sus particularidades y diferencias.

Para los docentes de ambos establecimientos, el mismo concepto “integración/integrar” implica un proceso positivo tanto para los niños integrados como para los no integrados. Las argumentaciones son:

Mirá, yo creo, para los chicos que están integrados el venir a una escuela de este tipo [común] es bueno porque aprenden

3. Se entiende el término rapport como la estrategia para lograr que los informantes sientan una actitud sincera por parte de los investigadores y esto determine una apertura (ver Taylor y Bogdan, 1986: 55).

4. Escuelas construidas durante la gestión del brigadier Cacciatore como intendente de la Ciudad de Buenos Aires (1976-1982).

las cosas que aprenden los demás, con sus dificultades, más rápido o más lento pero bueno, van saliendo. Para los compañeros, yo creo que es bueno que vean que hay chicos diferentes a ellos y que se los van a encontrar en cualquier ámbito de la vida (Escuela T, conducción).

Yo la veo positiva [integración] para los chicos integrados y para los chicos comunes. Para los chicos comunes porque ven la realidad de trabajar con alguien diferente, trabajar con chicos que los van a tener que vivir, se los van a rozar en la vida diaria, cuando crezcan van a tener que saber convivir con ellos. Y para los chicos integrados como que a estos chicos les damos la posibilidad de continuar con otra cosa y de vivir en un medio diferente al de ellos... (Escuela C, conducción).

En ambos discursos se instala la diferencia "nosotros-otros". Los testimonios señalan que a los niños integrados "se les da la posibilidad" de participar del mundo escolar de los "nosotros" y los alumnos no integrados aprenden a convivir con la diversidad. Sinisi (1999: 204) citando a Leach señala que el colectivo denominado "nosotros" se contrasta con un "otro" que en ocasiones genera sentimientos de amenaza, miedo e inseguridad. Al colocar el peso en el "otro" se oculta la responsabilidad individual y/o institucional en la construcción de esta alteridad.

Otro aspecto compartido entre ambas escuelas indicaría que ellas consideran la experiencia de integración como un paso hacia la integración social. Aun cuando hacen referencia al beneficio social que esto implica, continúan sosteniendo la dicotomía "nosotros-otros".

Por los resultados que obtenés yo creo que es beneficiosa [integración] porque se ve más que nada la parte social del chico ¿no? Laura se comporta como una criatura normal... (Escuela C, maestra 1º ciclo).

[Beneficios]... la parte social, los chicos no lo rechazan ni se burlan, la parte social, que esté con otros chicos (...) [integración] chicos con otra capacidad, menor a la común, que están en contacto con chicos de cociente intelectual sin dificultades, esto los ayuda en la parte social (Escuela T, maestra 2º ciclo).

El maestro no valora la posibilidad de compartir adquisiciones en el campo cognitivo. Por el contrario, hace hincapié en el beneficio de una supuesta socialización. Por otra parte, es evidente que al no existir un espacio de interacción en las experiencias de aprendizaje la socialización se limita a los espacios fuera del aula. Estas

modalidades de intercambio fueron observadas y serán motivo de análisis en el capítulo nueve.

En cuanto a las dificultades que encuentran en este proceso nuevo y complejo, la cantidad de alumnos aparece como un obstáculo reiterado por ambas escuelas. Las docentes comentan:

En realidad por lo que experimenté este año no veo que haya dificultades, porque [la MI] está apoyándola y está ahí, o sea no interfiere en lo que yo estoy haciendo con los demás chicos. El asunto es por ahí si el docente se tiene que arreglar solo (...) yo creo que es muy dificultoso, en un grado de 30 alumnos no se puede hacer eso. Por ahí un chico así en una sala de 10... por ahí el maestro podría lograr algo, pero con 30 pibes es imposible (Escuela C, maestra 2º ciclo).

Dificultades, el número de chicos, me gustaría trabajar con un número de chicos más reducido al tener un chico integrado para poder dedicarle más tiempo (Escuela C, maestra 1º ciclo).

No puedo dedicar todo el tiempo. (...) Yo no le puedo dedicar más tiempo que el que le dedico, no puedo porque estoy con los demás chicos. Y me parece que una persona todos los días tampoco, es como hacerlo muy diferente (Escuela T, maestra 2º ciclo).

La dificultad es la cantidad de chicos (Escuela C, conducción).

Estas expresiones de las docentes, desde nuestro punto de vista, ocultan la suposición de que su práctica implica una propuesta para todos que va a ser resuelta en un tiempo similar por todos. Al mismo tiempo que toda forma particular de conceptualización o de resolución, por parte de un alumno integrado o no, representa un obstáculo en el camino para el docente. Si bien las maestras enfatizan que atender a un grupo numeroso es un obstáculo, hemos observado que este argumento se sostiene aun cuando enfrentan la experiencia de integración en grupos reducidos. Éste pareciera ser un discurso instalado más allá de la realidad y que funciona como un obturador para pensar otras dificultades y modificar las prácticas.

Hasta aquí hemos presentado los aspectos coincidentes en los discursos de las escuelas. A continuación nos detendremos en sus particularidades.

La EE que trabaja con la escuela T, en relación con la anteriormente mencionada dicotomía "ellos-nosotros", señala que la integración debería conducir a superarla.

Implementar esto resulta dificultoso dada la forma de trabajo que presupone una respuesta homogénea por parte de los alumnos, característica de la EC.

Integración sería realmente alguien que participa de todas las actividades de la escuela, alguien que es uno más; porque en realidad sino más que integración es desintegración, diferenciación. Entonces, tiene que participar de todas las actividades. Ahora, como el ideal mío sería también que en una escuela común, cualquiera sea, tampoco todos hagan lo mismo, estén integrados o no, hay chicos que hay cosas que no las pueden hacer pero no porque esté integrado, entonces lo ideal sería que la escuela no fuera homogénea. Pero creo que eso es a lo que hay que apuntar ¿no? La integración, a mí me parece que la integración modifica más la escuela común que la escuela especial, es a la escuela común a la que hay que modificar, se puede pensar otra escuela, una escuela heterogénea realmente; entonces, en una escuela heterogénea se va a poder integrar a más chicos aunque tengan mayores dificultades, porque además toda la escuela los puede llegar a preparar. Esto no quiere decir, a mi juicio, que la escuela especial deba desaparecer ni mucho menos (Conducción, EE).

Desde nuestro punto de vista este testimonio plantea, a partir de la óptica de la EE que trabaja con la escuela T, flexibilizar la propuesta pedagógica de la EC sin incluir transformaciones desde su propia institución. Asimismo, este relato presenta una visión restringida del concepto de diversidad, según el cual se define como “diverso” a aquel que no se ajusta al currículum único, rígido e inflexible que se diseña para el conjunto. Al respecto, pensamos que para la EE la integración es entendida como “apoyo a las necesidades individuales” de los alumnos integrados y de este modo el alumno queda aislado de la dinámica grupal, al margen de las tareas propuestas para el resto de sus compañeros; y, en la medida que va avanzando en su escolarización, las diferencias se profundizan.

Asimismo, en la escuela T se afirma:

Integramos desde siempre. (...) Ya de por sí se tomaban a los chicos con problemas. (...) Después empezó todo esto de la integración y empezamos a trabajar con la escuela especial. (...) En el 98, eso fue digamos en los papeles, empezamos junto al EOE, la escuela especial y recuperación (Vicedirectora).

En esta expresión hay referencia a dos etapas del proceso: 1) asociada a “hacerse cargo”; y 2) a la política de integración reglamentada por el GCBA. La primera hace referencia a la forma en que este establecimiento concibe la función de la escuela. Debido a la diversidad de problemáticas que enfrenta cotidianamente, esta institución ubica su función más allá de la transmisión de conocimiento. Las explicitaciones verbales son coincidentes con las actitudes observadas. A modo de ejemplo, hemos presenciado el hábito de festejar el cumpleaños de los alumnos con posterioridad al acto de izar la bandera, la preocupación por la asistencia de los chicos al hospital, el control del plan de vacunación, la tramitación de los documentos de identidad, etc. Como consecuencia, la implementación de las políticas de integración no modificó sustancialmente la actitud de esta escuela ante la diversidad, exceptuando la incorporación del trabajo en equipo con la Escuela Especial.

En relación con los obstáculos enfrentados, miembros del equipo de conducción de la escuela T destacaron que han tenido dificultades con algunas docentes que no se sentían preparadas para trabajar con alumnos que podrían llegar a requerir de mayor atención, así como para compartir su espacio de trabajo con otras profesionales.

Mirá yo creo que lo que más costó fue trabajar un poco con las maestras, por eso se hicieron jornadas de reflexión porque después con la EE tenemos buena relación; la MI acá lo que le hemos solicitado lo ha cumplido enseguida, jamás hemos tenido problemas con la MI, quizá los maestros en algún momento se sintieron invadidos, este año sobre todo (...) por la MI, por la maestra de recuperación, por ustedes...; salió, en la última jornada de reflexión salió eso; y en algunos momentos, bueno se ve que uno a fin de año ya está un poco cansado, se sintieron un poco invadidas, en la privacidad que ellas quieren. Ésas fueron, si quieren, algunas de las trabas, pero el chico, los chicos no, no tenemos, con el equipo tampoco porque siempre que lo hemos llamado ha venido enseguida (Escuela T, secretaria).

Al mismo tiempo señalan el compromiso de casi toda la escuela y consideran normales ese tipo de reacciones siendo la función del equipo de conducción sostener y apoyar a los docentes en su tarea diaria.

Acá, gracias a Dios, los docentes están comprometidos y tiran para adelante. Como en todos lugares... somos seres humanos, hay problemas, hay discusiones, no te voy a negar, porque decir que hay todo lindo, pero bueno. Entonces hay que apoyar a la docente, tratar de hacerle ver cómo son las cosas, ayudarle en lo que puedas, ver las reacciones. Como hemos tenido un año de parálisis... Yo, por ejemplo el año pasado, me llevé una sorpresa, pensé que estaba encaminado, llego acá una mañana y me encuentro con gritos, con cosas y una docente que dice "ustedes me la enchufaron". Bueno, por un lado mejor que saliera, pero bueno se trató de tranquilizar a la maestra, de ver cómo podíamos hacer, hasta que se calmara (Escuela T, secretaria)

A diferencia de la situación recién descripta, en la escuela C el equipo de conducción en ningún momento destacó este tipo de dificultades, aunque durante la observación así como en conversaciones informales surgieron actitudes de descontento por parte de algunos docentes respecto de la experiencia de integración.

Dada la complejidad de los procesos de integración se requiere, según nuestro punto de vista, la máxima operatividad de EE, EOE y conducción de la EC con el objeto de conformar un equipo que contenga al docente en su trabajo con los alumnos integrados.

5. LAS MODALIDADES DE INTEGRACIÓN

Basándonos en el modelo de integración presentado por Puigdemívol (ver capítulo 2), construimos las modalidades de integración implementadas por las escuelas visitadas. Entendemos por modalidad de integración al modo en que los alumnos desarrollan sus actividades en la EC en función del tiempo, el currículum, el apoyo extraescolar que reciben y la forma en que el EI, a través de la MI, brinda el apoyo.

El **tiempo** que el alumno transcurre en la EC puede ser completo o parcial. En el tiempo completo el alumno desarrolla la mayor parte de sus actividades en el aula con independencia de que reciba apoyo especial dentro o fuera del aula o de la escuela. El núcleo de la escolaridad se lleva a cabo en el marco del aula común. En el tiempo parcial sólo parte de su escolaridad transcurre en el aula común

El concepto de currículum de Stenhouse (ver capítulo 2) es interesante por su apertura a la transformación de las prácticas y su oposición a marcos institucionales rígidos. En el "completo", el alumno integrado comparte la totalidad del currículum con el resto de los alumnos de su clase. El "compartido" es aquel caso en el que el currículum escolar del alumno se desarrolla sólo parcialmente en el marco del aula y parte se lleva a cabo en un centro de educación especial. Por último, cuando nos referimos a las "áreas", la escolarización recae principalmente en la EE, pero se instaura un contacto directo con la EC en algún aspecto específico del currículum. Los **tipos de apoyos a contraturno** que el alumno integrado recibe pueden ser: en la EE, en consultorios particulares de diferentes especialistas, centros privados y/o maestra particular.

En lo que respecta a las **formas de apoyo del EI**, esta dimensión busca definir el tiempo que la MI permanece en el aula así como el rol específico que cumple allí. En el tiempo completo la MI acompaña al alumno integrado durante toda la jornada; en cambio, en el tiempo parcial la MI concurre sólo algunas veces por semana a la Escuela Común.

El **rol que cumple la MI** dentro del aula puede ser:

1. Apoyo a la MG: en este caso la MI sólo asesora, diseña las adecuaciones curriculares, las actividades, evaluaciones, etc. (MI-MG).
2. Apoyo al alumno: la MI trabaja junto al alumno dentro del aula (MI-A).
3. Apoyo al alumno y al maestro: la MI no sólo asesora a la MG sino también trabaja junto al alumno (MI-MG-A).

Cada uno de estos componentes darán cuenta de la forma en que se está implementando la integración en las escuelas comunes y de los roles que asume cada institución.

5.1 Proceso de integración de los alumnos observados

Para la reconstrucción de las modalidades de integración de cada alumno observado nos basamos en la información obtenida a través de entrevistas con los MG, MI y directores de ambos establecimientos educativos (EE-EC).

En la escuela C analizamos el proceso de integración de las dos alumnas que asisten al primer ciclo, Laura y Paula, así como de la alumna integrada en el segundo, Ana.

5.1.1. En el 1º Ciclo de la escuela C

Laura es una niña con Síndrome de Down, que inició su integración en la sala de 3 años del jardín de la escuela

en el año 1996, por pedido de los padres a la supervisión. Ésta envió al EOE dicho pedido, y por esta vía se asigna una MI del materno infantil de una EE.⁵

El pase de Laura a primaria se acuerda con la supervisión y las dos escuelas, la escuela primaria común receptora y la EE que brinda el apoyo. La modalidad de integración que se implementa en el caso de Laura está explicitada en el cuadro que se presenta a continuación:

Modalidad de integración para Laura				
Tiempo	Curriculum	Apoyo extraescolar	Formas de apoyo del EI	
Completo	Completo	En centro privado	A tiempo completo	MI-A

Paula tiene una válvula cerebral por hidrocefalia. El proceso de integración se inicia cuando sus padres la inscriben en primer grado. Comienza su escolaridad y la escuela detecta algunas dificultades en el aprendizaje. Durante el primer año trabaja con el apoyo de la MI asignada a una alumna del Programa Escuela para To-

dos junto a un equipo de especialistas privados (psicóloga y psicopedagoga). Al pasar a segundo grado la escuela les propone a los padres incorporarla al régimen de alumnos integrados. A partir de ese momento la modalidad de integración que se implementa es:

Modalidad de integración para Paula				
Tiempo	Curriculum	Apoyo extraescolar	Formas de apoyo del EI	
Completo	Completo	Especialistas privados (Psicólogo y Psicopedagoga)	A tiempo completo	MI-A

5.1.2. En el 2º Ciclo de la escuela C

Ana es una niña con Síndrome de Down y pertenece al Programa Escuela para Todos.⁶ Ingresa a la Escuela Común en jardín de infantes y por pedido de los padres se solicita una vacante a la primaria. La autorización llegó finalmente en el mes de octubre momento en el cual se integra a primer grado en proceso de adaptación, por

lo cual al año siguiente inicia formalmente primer grado. En ese momento se integra al Programa Escuela para Todos que implicaba una MI (ayudante alumna) todo el tiempo trabajando con ella.

La modalidad de integración que se implementa con Ana se presenta a continuación:

Modalidad de integración para Ana				
Tiempo	Curriculum	Apoyo extraescolar	Formas de apoyo del EI	
Completo	Completo	En centro privado	A tiempo completo	MI-A ^(*)
(*) Nos pareció relevante informar que durante el transcurso del 5º grado la MI apoyaba tanto a la ME como a la alumna integrada (fuente: entrevista a la ME).				

5. Esta información fue proporcionada por la directora del nivel inicial de la escuela común.

6. El programa se originó en el año 1992 cuando un grupo de padres de niños con Síndrome de Down peticionaron ante la Dirección del Área de Educación

Especial que sus hijos pudieran continuar en el nivel primario la experiencia de integración iniciada en el jardín de infantes. Comenzó a implementarse en marzo de 1993 en forma experimental dentro del distrito escolar 10 y a partir de 1994 se incorporaron nuevos distritos (1, 6, 12, 13, 16, 17 y 18). Los objeti-

5.1.3. En el 1º Ciclo de la escuela T

En la escuela T analizamos las modalidades de integración del alumno que asiste a 2º grado, Pablo; y del que asiste a 4º grado, Juan.

Pablo es un niño registrado en las planillas⁷ de la EE con diagnóstico de “exclusión social” y definido por la EE como un “alumno con trastornos emocionales”. Es un alumno repitente que proviene de una EC en la provincia de Buenos Aires y tiene una familia numerosa (ocho hermanos). De acuerdo con la información ofrecida por

la Escuela Especial su mamá padece trastornos emocionales severos.

Pablo presentaba problemas de conducta y aprendizaje en las áreas de lectura y escritura. Por este motivo sus padres lo inscriben en la EE a la que ya concurrían dos de sus hermanos mayores. Este establecimiento solicita una vacante a la EC por intermedio del EOE y el alumno es integrado en 1º grado. La modalidad implementada corresponde a:

Modalidad de integración para Pablo				
Tiempo	Curriculum	Apoyo extraescolar	Formas de apoyo del EI	
Completo	Completo	En EE ^(*)	Dos horas semanales	Seguimiento del proceso
(*) De acuerdo con los testimonios de la MI y la directora de la EE, este apoyo es necesario en tanto instancia de contención que no recibe en el medio familiar.				

5.1.4. En el 2º Ciclo de la escuela

Juan tiene importantes problemas de salud (trastornos renales por los cuales recibe gran cantidad de medicamentos), su asistencia a clase es irregular, y estas situaciones han incidido en su ritmo de aprendizaje. Su casa está en la portería de la escuela, su madre sirve la merienda y su tía trabaja como portera del establecimiento. Está en la escuela desde jardín de infantes. Repite 1º grado y pasa al otro turno (tarde) hasta 3º grado, donde

recibe ayuda de la maestra recuperadora que trabaja en la escuela apoyando a los alumnos de primer ciclo. En cuarto grado pasa nuevamente al turno mañana. En ese momento interviene el EOE, el cual junto con la EE del distrito, decide implementar una estrategia de integración. Actualmente cursa 5º grado con el apoyo del EI de la Escuela Especial. La modalidad de integración implementada para Juan es la siguiente:

Modalidad de integración para Juan				
Tiempo	Curriculum	Apoyo extraescolar	Formas de apoyo del EI	
Completo	Completo	No recibe ^(*)	Dos horas semanales	MI-AI
(*) Esta decisión fue tomada por el EI teniendo en cuenta que el alumno debe concurrir periódicamente a controles médicos (fuente: entrevista con el Equipo de Condición de la EC y EE).				

vos del programa son: extender la estrategia de integración escolar en el nivel primario común; introducir el uso de adaptaciones curriculares en el aula común, consideradas imprescindibles para hacer accesible la oferta educativa común así como la individuación de la enseñanza; y realizar un estudio sistemático de la di-

mensión pedagógico-metodológica de la estrategia integración escolar.

7. Esta información proviene de las planillas confeccionadas por las Escuelas Especiales y utilizadas en nuestro trabajo La Escuela Especial frente a la integración (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2000).

6. MODALIDADES DE INTERACCIÓN INSTITUCIONAL FRENTE A LA INTEGRACIÓN

Dada la existencia de documentos que explicitan las modalidades de intervención institucional frente al proceso de integración, consideramos relevante establecer un paralelo entre el contenido de la normativa y las prácticas desarrolladas.

La Circular Técnica del GCBA (marzo 1988) establece las pautas para conducir un proceso de integración, e indica que:

■ 1. Cuando son los padres quienes solicitan una vacante a la EC y ésta considera apropiada esa integración, simplemente solicitan la intervención de un EI. El equipo de orientación escolar participa del proceso cuando la EC no considera viable responder a dicho pedido. En ese caso será el EOE quien analizará la situación orientando a la familia hacia la escuela más adecuada.

■ 2. Si el alumno está escolarizado en un jardín, será la supervisión de nivel inicial quien se conectará con el EOE.

■ 3. Si es la EE la que solicita una vacante, el acuerdo puede darse entre EE y EC sin ninguna otra intervención. Si la escuela solicitada no acepta la integración, se da participación al EOE.

■ 4. Cuando las autoridades de la EE solicitan la integración del niño en otra EE, si es posible llegar a un acuerdo entre ambos establecimientos, se solicita la intervención del Gabinete Central. Una vez integrado el alumno, todos los intervinientes informan a sus respectivos supervisores.

De acuerdo con lo planteado desde esta Circular, en los casos analizados se responde a las modalidades de interacción detalladas en los puntos 1, 2 y 3 del documento. Así:

■ 1. Los padres de Paula y Juan anotaron a sus hijos en la EC y ésta consideró necesaria la intervención de un EI. En el caso de Juan, la EC dio intervención al EOE aun cuando la Circular no lo impone como necesario ya que en este caso la EC consideraba viable la integración.

■ 2. Los padres de Laura y Ana anotaron a sus hijas en un jardín, y luego continuaron su escolaridad en la EC. En el caso de Laura intervino la supervisión de nivel inicial y luego se acordó el pase a EC entre las escuelas. Ana es un caso especial ya que pertenece al Programa Escuela para Todos.

■ 3. En el caso de Pablo, la EE solicitó una vacante en la EC. De haber acuerdo, no debería participar el EOE; en este caso lo hizo porque la escuela receptora y la solicitante consideraron que “correspondía”.

6.1. Interacción entre instituciones en el proceso de integración

6.1.1 Escuela C

En el caso de esta escuela sólo interviene el EI de cierta EE, dado que esta EC tiene un proyecto de integración con una EE y sólo integra a alumnos si recibe el apoyo de dicho establecimiento.

[Los alumnos que entran a primer grado]... tienen que vincularse con la escuela XX [EE] para que la escuela XX [EE] los acepte, como nosotros tenemos ahora el proyecto con la escuela XX, porque solos no podemos navegar en esto, tenemos que navegar con apoyos [¿ustedes siempre trabajan con la escuela XX?] después de Ana sí [pero cuando un chico llega acá] lo mandamos a la escuela XX. (...) Si ellos están de acuerdo y creen que el chico es potable como para hacer integración entonces aceptamos la integración; nosotros no aceptamos la integración si no viene vía la escuela XX, el OK de la escuela XX. (...) Es decir, todo viene, si entra a la escuela es porque la escuela XX dio el OK (Director).

El argumento que sostiene este testimonio se basó en la confianza adquirida en el trabajo conjunto a lo largo del tiempo y la duda acerca del apoyo que podría brindarle otra escuela del área de educación especial, apoyo que consideran fundamental en la integración.

El tipo de relación en la que exclusivamente se comunican EE-EC se establece cuando la integración es en el nivel primario. En cambio, cuando un alumno es integrado en nivel inicial ya sea por pedido de una EE o porque el jardín detecta alguna dificultad, sí participa otro actor que, tal como destaca la Circular Técnica, es la supervisión de inicial.

Integrable, lo que la supervisión considera, se puede integrar. La última decisión la toma la supervisión (Directora jardín).

Cuando el alumno finaliza el ciclo en el nivel inicial, el pase a primaria se acuerda entre la supervisión de inicial y las dos escuelas (EE- EC).

6.1.2. Escuela T

En esta escuela la situación es totalmente distinta. En cualquier caso de integración, tanto por pedido de vacante de la EE o de apoyo de la EC, participa el Equipo de Orientación Escolar (EOE).

Nosotras no trabajamos solas, está XX que es la coordinadora del EOE. Creo que la cosa es así, nosotras informamos al EOE, a XX, y ellas son las que distribuyen en función del chico (Director).

Los directivos destacan que el EOE concurre con frecuencia y respalda la integración, ofreciendo el necesario apoyo al trabajo docente.

El contacto con la EE con la cual trabajan lo realizaron a través del EOE. Esta escuela refuerza esta idea de intervención del equipo.

Nosotras tenemos muy buena relación con el EOE, así que actuamos en acuerdo, articulamos las tareas, el EOE actúa articuladamente con nosotros (EE).

A nosotras nos convoca el EOE para este caso [refiere a Juan] que es diferente de lo nuestro. Nosotros al EOE le pedimos una escuela para los hermanos López con estas características, entonces nos dice una escuela que sea inclusiva, que tenga apertura, es la escuela T... (EE).

En las reuniones en las que se planifican estrategias para los niños integrados participan las tres instituciones: EC, EE y EOE.

Considerando ambas escuelas en su interacción interinstitucional, es posible señalar que los modos de vinculación están sustentados en las experiencias satisfactorias previas más que en la adhesión a la norma establecida por la citada circular. El "éxito" frente a integraciones concretas transforma en regla las formas de relación entre las instituciones involucradas. Podríamos afirmar que para ninguna de las escuelas observadas la

normativa tiene más peso que las experiencias exitosas compartidas.

Es difícil llegar a pensar en un modelo único de interacción institucional dado el carácter multideterminado del proceso de integración: las características del niño a integrar; la heterogeneidad de las instituciones protagonistas y el hecho de que estas experiencias están en proceso de construcción apoyándose simultánea y alternativamente en la norma y la práctica.

6.2. Interacción entre los docentes que participan del proceso de integración

Para analizar la interacción entre las docentes tuvimos en cuenta el modo de planificar las actividades del aula y los encuentros entre ambas.

6.2.1. Escuela C

En el 2º grado de esta escuela, tal como dijimos, la MI concurre casi todos los días al aula y se hace cargo de las dos niñas. La docente de grado planifica su tarea en forma individual y la MI organiza las tareas sobre la marcha.

No, reuniones no; son sin programar las reuniones, vamos hablando sobre la marcha (...) no, lo hace en el momento [adecuación] no, no lo conversamos previamente, pero sabe los temas que estamos trabajando (MG).

En relación con la presencia de la MI en el aula, la MG destaca:

La dinámica de la clase se resiente a veces un poco porque hay más voces, hay más personas, es como que, bueno, los chicos ahora ya están acostumbrados, pero al principio les costó... el rol de los maestros lo tiene bien definido, pero es como que a veces hay superposición.

Me costó mucho... aceptar que haya otra persona para compartir el salón, ahora me acostumbré, pero venía de años de estar sola.

A pesar de ello, subraya que para las alumnas integradas es mejor, ya que la MI las ayuda en la organización de la tarea.

En el segundo ciclo (6º grado) de la misma escuela, como ya se ha explicitado, la alumna integrada pertenece al Programa Escuela para Todos, por lo cual la MI permanece junto a la niña a tiempo completo.

En lo que respecta a las reuniones, estas docentes también destacan que no tienen contactos programados, y

que conversan en los tiempos libres. Igualmente, pareciera que los encuentros no son necesarios dado que queda muy claro quién es el responsable de la alumna integrada; Ana es responsabilidad de la MI.

Lo que me dijeron fue: “vos seguís con tus clases como siempre porque Beatriz [MI] es la que... digamos, el contenido que vos das, ella sabe hasta dónde lo tiene que bajar” (MG).

Con respecto a la programación de las clases, la MG destaca que no siempre la MI sabe cuál es el tema que van a ver y que debe implementar las adecuaciones en el momento.

A veces si hay una continuidad no hay problema, se entera, pero cuando empezamos con un tema nuevo, quizá tiene que empezar a bajarlo ahí (MG).

6.2.2. Escuela T

En esta escuela la situación con respecto a las reuniones no varía respecto de la anterior. La maestra de 2º grado señala que las reuniones son informales y que se realizan en los momentos libres.

[Reuniones] en los recreos, horas libres, pero no tenemos algo fijo (MG).

La MI destaca que ella simplemente concurre a observar la clase de Pablo ya que el alumno no requiere de otro tipo de acompañamiento.

Yo voy una vez por semana, yo no me siento al lado de Pablo para nada, observo cómo trabaja, digamos, en Pablo la maestra me dice se sorprende... él tiene dos años más, además no tiene problemas, entonces con él realmente es observarlo...

La situación en 4º grado es similar. No hay reuniones formales y en ocasiones en las horas libres o en los recreos se juntan ambas docentes y preparan fichas para el alumno.

Hablamos en el recreo, mientras los chicos trabajan hablamos las dos (MG). Pero nosotros organizamos en las horas libres (MI).

La MI a pesar de saber qué temas se están dictando en la clase no conoce en forma anticipada qué se trabajará cada día.

Yo llego, yo puedo saber medianamente qué tema, qué contenido se van a trabajar en 4º grado, pero no qué día cada cosa.

La MG destaca que, cuando concurre la MI, ella se siente más respaldada en su responsabilidad para con el alumno integrado.

Cuando va Diana, yo me siento bien; no me desligo pero me siento tranquila porque sé que Juan está apoyado. Diana trabaja al lado de él, es la única forma que siga la clase, por eso yo no puedo trabajar con él sola cuando no va Diana, vos lo viste, él se distrae.

Para no alterar la dinámica cotidiana del aula, la MI señala que prefiere entrar al aula cuando la clase ya está en marcha.

Yo entro cuando la actividad ya empezó, entonces yo veo lo que están trabajando...

En este grado se observa una comunicación más fluida entre las maestras y parece más clara la función de apoyo de MI hacia MG, dándole consejos de cómo trabajar con el alumno integrado en los momentos en los que ella no está.

Yo le decía: preparate tarjetas, cuando vos plantees una situación problemática o... una oración o una narración, hacésele breve, no le exijas...

Como síntesis puntualizaremos la naturaleza de las dificultades que, desde nuestro punto de vista, obstaculizan la interacción-integración entre docentes. Más allá de las características distintivas de cada escuela, ambas comparten la tradición del trabajo aislado que impide anticipar la tarea conjunta entre docentes para diseñar estrategias de enseñanza y evaluar al alumno integrado. Esta dificultad está asociada a la modalidad de trabajo que caracteriza al docente dentro del grado percibido como un espacio propio, donde el intercambio con el afuera y la reflexión sobre las prácticas cotidianas se perciben como potencialmente desestabilizantes.

Esta tradición se agudiza frente a las condiciones laborales que determinan la inexistencia de espacios de discusión acerca de las dificultades ante la tarea, los conflictos inherentes al desempeño del rol y sus formas de resolución. Estos dos elementos llevan a la rutina, el

control burocrático y la dependencia de un conocimiento legitimado ajeno al docente y a las condiciones reales de sus prácticas.

Este tipo de actuación docente se asemejaría al que Contreras (1997: 150) denomina “experto técnico”, caracterizado por una “imagen de autonomía como status personal de independencia, de resistencia a las influencias y por tanto está asociado a una imagen de la relación social como distancia y aislamiento desde la cual es capaz de decidir y resolver las actuaciones profesionales en solitario”. El modelo de relación social que predomina se basa tanto en la separación en jerarquías como en la imposición y el control ya mencionados.

7. LA DINÁMICA DE LA INTEGRACIÓN EN EL CONTEXTO DEL AULA

En este capítulo describiremos en primer lugar la dinámica que imprime el docente de grado. Seguidamente nos detendremos en el modo en el que el alumno integrado es incluido en ella. Finalmente analizaremos el tipo de adecuación curricular desarrollado para cada uno de los alumnos integrados.⁸

A partir de las observaciones de aula podemos afirmar que el alumno integrado se incluye en un contexto de trabajo caracterizado por una propuesta docente basada en la presuposición de homogeneidad general del grupo de alumnos.

7.1. Escuela C

7.1.1 Segundo Ciclo

La modalidad de trabajo de la docente de Lengua y Ciencias sociales⁹ frente a la presentación de un nuevo contenido consiste en formular preguntas, tanto para recordar lo visto en la clase anterior como para obtener información sobre un tema nuevo. Los alumnos pueden traer algún material sobre el tema que será compartido con el resto de la clase (por ejemplo, un video).

A continuación, la maestra o bien escribe los contenidos nuevos en el pizarrón para que los alumnos los copien o señala las fichas del libro que deben completar. En ocasiones, esta tarea se puede resolver en parejas. Para evaluar y cerrar el tema nuevo, la docente puede tomar lección, revisar uno a uno las fichas o la carpeta, o pedir la lectura en voz alta de lo realizado.

La docente recorre permanentemente el aula, banco por banco, se acerca a quienes detecta con mayores dificultades y rara vez permanece sentada en su escritorio. De acuerdo con esta propuesta de trabajo y teniendo en cuenta las clases observadas, la interacción que se produce en el contexto de esta aula es de docente-alumno y alumno-docente. En términos generales no observamos interacción alumno-alumno en el marco de la tarea.

Frente a esta propuesta de la maestra, un pequeño grupo responde voluntariamente (sobre todo algunos de los varones), al mismo tiempo que la docente estimula con preguntas la participación del resto. Durante las actividades en las cuales los alumnos podían trabajar en parejas, se observó una división de tareas en relación con el tema global, sin intercambio entre los integrantes del grupo (por ejemplo: frente a la resolución de una ficha del libro compuesta por seis ítems, un alumno responde tres y el otro los siguientes).

Más allá de que la dinámica general del aula no fue objeto de nuestro análisis, resultó necesario detenernos en este aspecto para dar cuenta del contexto en el que la alumna integrada trabaja.

7.1.1.1. La actividad de Ana en el aula

Frente a esta modalidad de trabajo con el grupo, la docente no dirige sus preguntas a Ana. Esto se comprende en el marco del programa de integración según el cual, como ya señalamos, la MI trabaja con la alumna integrada de manera tal que parecen constituir un aula dentro de otra. Por lo general, las preguntas en lugar de dirigirse a la alumna se dirigen a la MI, quien decide qué estaría en condiciones de realizar Ana. Asimismo, este tipo de “no relación” se deriva de la indicación, por parte de la conducción de la escuela, según la cual la alumna integrada no formaría parte de la programación de la maestra.

A mí me dijeron que yo tenía que planificar para todo el grupo, yo no tenía que planificar separado para Ana o hacer una planificación aparte para Ana. Yo hago una planificación para 6° grado, no planifico para Ana en especial, es decir, a mí no me pidieron nunca nada de eso. Lo que me dijeron “vos seguís con tus clases como siempre porque Beatriz [MI] es la que, digamos..., el contenido que das, ella sabe hasta dónde tiene que bajar” (MG).

⁸. Las adecuaciones curriculares que describimos responden sólo a lo observado en las clases.

⁹. En este grado hemos observado solamente las clases a cargo de esta docente.

Del relato se desprende que desde la percepción del docente, la alumna integrada sería responsabilidad absoluta del MI. A pesar de esto se observó preocupación en la maestra por la evolución de la alumna, atenta a su trabajo en el aula y abierta a las recomendaciones de la MI. Esta última también destaca este interés por el tipo de tareas que está desarrollando la alumna integrada.

Entonces la maestra da la tarea y viene instantáneamente y dice: “¿Ana qué va a hacer?” Siempre, siempre en Sociales y en Lengua ella interviene y me dice: “Pero podría separar en sílabas”, y yo le digo: “Mirá hoy va a copiar”, pero como que ella se preocupa mucho de esta parte (MI).

Ana y la MI tienen una dinámica aislada dentro del aula, desde la disposición espacial hasta el contacto directo entre ambas. La MI le indica qué hacer, cómo hacerlo y cuándo, le organiza la carpeta, realiza las adecuaciones y prepara las evaluaciones. Este tipo de relación conduce a una modalidad de trabajo poco autónoma de la alumna integrada. La MI atribuye esto a las características del programa de integración.

Porque nunca desarrolló ningún hábito de trabajo autónomo, por qué lo va a hacer si siempre tuvo su bastón al lado... Ella puede hacer muchas cosas sola pero ya tiene el hábito de que si la maestra dice copien la fecha y subrayen, ella espera que le diga copió la fecha y subrayó... (MI).

Ya que no se favorece la interacción entre los alumnos en este salón de clase y, teniendo en cuenta la particular relación establecida entre Ana y la MI, no sorprende que la alumna integrada no interactúe con sus compañeros. A pesar de la ausencia de interacción, sus compañeros tienen registro de la manera de trabajar de Ana en clase. Tuvimos la ocasión de presenciar una clase en la que faltó no sólo la MG sino también la integradora. Ante la ausencia de ambas maestras, las compañeras de Ana actuaron como mediadoras frente a una maestra suplente, quien desconocía las particularidades de la alumna integrada advirtiéndole a la docente: “ella esto no lo vio... escriba en letra de imprenta... Ana no sabe la cursiva y copia cualquier cosa”.

La actuación de Ana en el aula consiste en responder las indicaciones de la MI. En ningún momento se la ob-

servó dirigiéndose a la MG o haciéndole alguna pregunta a ella o a algún compañero. Asimismo, cuando la maestra pide las carpetas para ser corregidas, Ana continúa su trabajo con la MI sin responder al pedido de la docente. Esto es coherente con el diseño, según el cual las propuestas, indicaciones y sostén son recibidos por Ana desde la MI. A lo largo del año de observación, sólo en una oportunidad y en el marco de una actividad que consistía en recitar una poesía, la MG convocó a Ana.

En todo momento hay un esfuerzo por trabajar la misma temática que el resto de la clase a través de otras tareas, materiales, consignas, etc. A continuación detallaremos las características de las *adecuaciones* que realiza la MI. Tal como se explicitó anteriormente, al no saber la MI en forma anticipada los temas que se van a dictar en la clase, las adecuaciones curriculares deben prepararse en el momento.

Para Ana es como les digo, ella [la maestra] da el tema y yo pienso la adecuación (MI).

En las clases observadas, así como en las conversaciones con los docentes y revisión de cuadernos, encontramos diferentes tipos de adecuaciones:

1. Adecuación gráfica. Utilización de diferentes tipos de recursos materiales:

- dibujos;
- material concreto (fichas);
- figuras recortadas.

2. Adecuación de consignas. Aquí incluimos las modificaciones que la MI hace a las consignas que la maestra da al resto del grupo:

3. Adecuación de materiales. Tipo de libros/fichas de trabajo utilizados.

- Ana usa el mismo libro que el resto, pero la MI cambia la letra cursiva por la imprenta mayúscula.
- Ana usa las mismas fichas que el resto, pero la MI borra las consignas y pone otras de acuerdo con las posibilidades de la alumna.

4) Adecuación de contenidos. La MI selecciona del conjunto de contenidos a trabajar por el resto del grupo aquellos que ella considera que Ana puede comprender.

Consigna para la clase	Consigna para Ana
Consigna presentada en cursiva en el pizarrón	Misma consigna en imprenta
Escribir una historia	Escribir una o dos oraciones
Consigna para la tarea presentada verbalmente	Consigna para la tarea escrita en el cuaderno

Contenidos para la clase	Contenidos para Ana
Adjetivos y sus modalidades	Adjetivos calificativos
Verbos (pretérito y futuro)	Verbos (presente simple)
Poesía (medida, rima y sinalefa)	Poesía (estrofa, verso y palabras que riman)
Oraciones complejas	Oraciones simples

En el caso de Matemática la MI señala que:

Ahí ya no puedo adaptar más nada, ya terminó mi posibilidad de adecuación curricular, lo único que puedo hacer si adecuo: si ven fracciones, yo trabajo fracciones.

Sin embargo, la docente destaca que frente a algunos contenidos (por ejemplo, ángulos) decidió trabajar otros que considera de mayor utilidad para la alumna.

Ahora, por ejemplo, el caso de ángulos, el tema de ángulos le llevó un montón a Rosa [maestra de Matemática] y ya realmente yo había agotado todo lo que..., entonces me puse a trabajar sobre todo con el sistema de numeración que es lo que más me interesa que Ana trabaje, o sea, como que ahí hice un corte y metí este material.

La MI destaca sus mayores limitaciones en esta área a diferencia de Lengua en la cual se considera una "especialista". Esto llevaría a pensar que aunque en este contexto un mayor grado de escolarización implicaría mayor dificultad en la adecuación, la formación del MI también incide en la posibilidad de realizar las adaptaciones curriculares.

5) Adecuación de evaluación. Refiere a los cambios que se hacen en las pruebas o instancias intermedias de evaluación. En este caso puede decirse que la evalua-

ción se realiza de acuerdo con lo que Ana tiene en la carpeta. En relación con el resto del grupo se evalúa el mismo texto con otra consigna.

7.1.1.2. Evaluación, calificación, promoción y acreditación

La evaluación para Ana es diseñada por la MI en función, tal como se ha dicho, de lo que lo que se le pidió a la alumna, pero la corrección es tarea de la MG en consulta con la integradora.

[Corregir las evaluaciones]... bueno ahí yo le consulto a ella [MI], porque ella es la que se da cuenta hasta dónde puede dar y yo no le puedo decir está mal o insuficiente porque sería diferente a otro chico (MG-Lengua).

El boletín de Ana es completado por la maestra titular del grado (en este caso, la maestra de Matemática) especificando para: Matemática, Lengua, Ciencias sociales y Ciencias naturales que se ha efectuado adecuación curricular. La nota es conceptual y la promoción, de acuerdo con el Programa Escuela para Todos, es automática.

7.1.2. Primer Ciclo

Recordemos que en este grado la MI concurre cuatro veces por semana trabajando con las dos niñas integradas y compartiendo con la maestra de grado el mismo espacio.

Por lo general, la modalidad de trabajo del docente a cargo del 2º grado frente a un tema nuevo consiste en distribuir fotocopias a cada alumno, explicar la consigna y dejar que trabajen en forma individual. Previo a esto, la maestra escribe la fecha y un lema en el pizarrón: *Debo cuidar mi cuerpito. No debo correr*. En otras ocasiones se observó a la maestra escribir la consigna en el pizarrón y pedir su resolución en forma individual. Del total de observaciones sólo en una ocasión la MG introdujo la actividad mediante la formulación de preguntas.

La modalidad de cierre de cada actividad consiste en realizar una revisión puntual de cada ejercicio en forma oral incentivando la respuesta de los alumnos. En general, la docente permanece al frente del aula, de pie, mientras los alumnos resuelven los ejercicios.

Esta modalidad de trabajo mediante el uso de fotocopias y con la consigna de que cada alumno debe resolverla individualmente produce una forma de trabajo que no promueve el intercambio entre ellos ni la socialización de saberes.

Asimismo, durante las clases se observó que las respuestas pertinentes que no formaran parte de las expectativas previas del docente eran consideradas incorrectas o desestimadas. Respecto del primer caso, se presenció una clase en la cual los alumnos debían sustituir “*la noche tormentosa*” por otra expresión con el mismo significado (noche de tormenta). Los niños propusieron “*noche de viento y truenos*” y la docente lo evaluó como incorrecto.

Con respecto a la desestimación de los aportes de los alumnos presenciamos una clase en la cual una de las niñas integradas, ante una tarea que consistía en escribir palabras con el grupo “que/qui”, propuso quilómetro. Ambas maestras se miraron desconcertadas y la docente de grado acompañó a la alumna a buscar la palabra en el diccionario confirmando que era correcta. La actitud del docente fue: enviar a la alumna a su banco, continuar con la clase sin destacar este aporte de la alumna ni incorporar la palabra a la lista que estaban trabajando.

Al margen de la propuesta docente observamos intentos de participación por parte de los alumnos. Esta respuesta activa se manifiesta aportando ideas, comenta-

rios, aunque nunca entre ellos sino siempre dirigidos a la maestra.

7.1.2.1. La actividad de Laura y Paula en el aula

Con respecto a la interacción entre la MG y las alumnas integradas observamos diferencias respecto a cada una de las niñas.

Tal como señalamos, la copia y la tarea de completar las fotocopias constituyen la actividad principal de este grupo. Laura puede, de manera independiente, realizar este tipo de tareas aunque a un ritmo más lento que sus compañeros, de modo que, por un lado, satisface la demanda implícita en la propuesta docente, pero, por el otro, genera cierta irritación en la docente dada su lentitud. La maestra, en ocasiones, llama a Laura “*tor-tuga*” y comenta ante el grupo: “*chicos apúrense, hasta Laura terminó*”. A su vez Laura trabaja en silencio y no hace intentos por llamar la atención de la maestra. Asimismo, en otras situaciones en las cuales Laura se retrasaba (al sacar o guardar sus útiles) la docente se dirigía hacia ella de la misma manera.

Hacia el final del año se observó un cambio en la relación entre Laura y la maestra. Fue posible observar el acercamiento de la alumna para mostrarle el cuaderno y pedirle participar de la actividad. También se notó un cambio en la actitud de la docente, quien se mostró más activa en el vínculo con la alumna.

La otra niña integrada, Paula, es extrovertida y busca constantemente interactuar tanto con sus compañeros como con la docente del grado. La alumna presenta dificultades en la escritura y hasta la mitad del año escolar sólo escribía en imprenta. A diferencia de lo que sucede con Laura, estas dificultades no generan irritación en la docente. Pareciera que esto se debe a que el vínculo que la niña genera con los adultos en general y en particular con la maestra facilita la relación entre ambas instalando una mayor tolerancia frente a sus dificultades.

Con respecto a la relación de estas niñas con la MI, hemos encontrado cambios a lo largo del año. En los primeros meses de clase, se observaba a la MI en un esfuerzo por controlar las actividades de aprendizaje al

margen de la conducción que llevaba adelante la MG. Finalizando el año, observamos un mayor acercamiento de la MG para con las alumnas integradas. Este cambio obedeció a un reclamo por parte de la madre de una de las niñas integradas quien consideraba excesivo el apoyo de la MI. Esto provocó que la MI tomara distancia respecto de la niña. Al mismo tiempo, desde nuestro punto de vista, consideramos que la apropiación del recurso “letra cursiva” por parte de Paula posibilitó un trabajo más autónomo y la menor dependencia con la MI.

Con respecto al vínculo que se establece entre las niñas y sus compañeros, cada una presenta sus particularidades. Paula busca activamente relacionarse haciendo bromas; los compañeros las comparten, aunque en ocasiones se molestan por sus provocaciones. Por lo general es Paula la que busca a sus compañeros y no aparece por parte de los chicos la intención de relacionarse con ella. La otra alumna integrada, Laura, no busca vincularse con sus compañeros sino que más bien se mantiene replegada. Sin embargo, aparece una zona de intercambio que está centrada en el pedido mutuo de materiales (gomas, lápices, hojas). En una ocasión se observó a la alumna poniendo límites a un compañero que repetidamente le demandaba hojas. Su respuesta fue: “Andá a tu casa, buscá tus hojas y volvé”.

En el contexto de un grado donde la propuesta de trabajo promueve el trabajo individualizado, la participación de las alumnas integradas no difiere de la del resto de sus compañeros.

En relación con la tarea, la actuación de Paula en el aula evolucionó a lo largo del año. Pareciera que el cambio estuvo determinado por sus posibilidades de manejar la escritura en cursiva. Este hecho significó una mo-

dificación en la forma de trabajo con la MI y un acercamiento a la MG.

Laura a lo largo del año tuvo una actitud pasiva limitándose a copiar del pizarrón y a recibir indicaciones de ambas maestras —siempre con mayor seguimiento por parte de la MI—. Permanecía sentada resolviendo la tarea y sólo se levantaba una vez que tocaba el timbre. Hacia fin de año se observó un cambio en Laura coincidente con el pedido de la madre que reclamaba un espacio de autonomía, mayor distancia respecto de las funciones que hasta ese momento cumplía la MI. En ese momento se la vio tomando algunas iniciativas; por ejemplo, acercarse a la MG con su libro en una hora de lectura. En una ocasión leyó y finalmente fue aplaudida por sus compañeros.

Por último, las adecuaciones curriculares observadas y relatadas por las maestras difieren para cada alumna.

► Para Paula se realizaron las siguientes adecuaciones:

1. Adecuación gráfica. Utilización de diferentes tipos de materiales:

■ En el momento en que la docente escribe la fecha en el pizarrón y el grupo la copia en el cuaderno, la MI señala la fecha en un calendario pegado en el pizarrón con el objeto de que la alumna integrada lo copie en su cuaderno. Asimismo hay otro calendario pegado en la última hoja del cuaderno de la alumna.

■ En las fotocopias donde hay varias actividades a desarrollar en una misma hoja, la MI las recorta para que la alumna las trabaje por separado.

■ La MI usa sus dedos como soporte concreto para trabajar el tema: doble y mitad.

2. Adecuación de contenido:

Contenido para la clase	Contenido para Paula
Numeración hasta el 300	Numeración hasta el 100
Divisiones con resto	Divisiones exactas

3. Adecuación relacionada con la escritura:

Toda vez que Paula no concluye la tarea escrita, la MI la completa con su propia letra. Durante el período en que Paula no manejó la escritura en cursiva, la MI reescribió en imprenta en el pizarrón el texto que debía ser copiado. Una vez adquirida esta habilidad, la MI comenzó a dictarle, se apoyó en un libro seleccionado especialmente para la alumna con el fin de ejercitar la letra cursiva en su casa.

► En el caso de Laura, en líneas generales la alumna trabajó igual que sus compañeros, pero debido a su ritmo de trabajo y su labilidad atencional la MI:

- realiza explicaciones individuales de las consignas;
- completa las consignas toda vez que la alumna no termina de copiar.

Por otro lado, la docente le facilita la organización en el espacio trazándole renglones.

7.1.2.2. Evaluación, calificación, promoción y acreditación

La MG diseña la misma evaluación para todo el grado. En el caso en que la MI acompaña la resolución de la prueba, en la calificación final, definida por la maestra de grado, se agrega “con ayuda”.

El boletín de Laura no es diferente. En el caso del boletín de Paula se incluye una página suplementaria elaborada por la EE, donde se especifican las materias en las cuales se realizan adecuaciones.

7.2. Escuela T

7.2.1. Segundo Ciclo

La modalidad de trabajo de la docente frente a la presentación de un nuevo contenido consiste en escribir en el pizarrón el tema/tarea al mismo tiempo que da explicaciones o aclaraciones sobre el mismo. Los alumnos copian la tarea en el cuaderno y la resuelven de manera individual. Por lo general la maestra permanece de pie ante el grupo.

Para cerrar o controlar la tarea, la maestra se dirige al grupo formulándoles preguntas acerca del tema o permanece en su escritorio esperando que los alumnos le acerquen el cuaderno para corregir.

Tanto durante la presentación por parte de la maestra como frente a la resolución de la tarea, un grupo escucha y la lleva adelante en silencio; y otros alumnos conversan entre sí sin encarar la labor. Ante esta situación, la respuesta de la maestra consiste en amenazar con borrar lo escrito en el pizarrón. Ante las preguntas de la docente, algunos alumnos (pocos y siempre los mismos) responden y el resto de los niños parecieran estar desatentos.

7.2.1.1. La actividad de Juan en el aula

Frente a la propuesta general de la tarea, Juan pregunta si él la debe hacer: “¿Esto es para mí?” Una vez obtenida la respuesta, la realiza con un grado manifiesto de dispersión.

La docente afirma que no tiene una planificación específica para el niño integrado.

No, no puedo, no tengo tiempo. Yo armo para el resto y a Juan le digo “esto no”, no puedo dar una clase para Juan solo, además porque los chicos lo miran raro. Para que él no se sienta mal, le digo “esperá” y le voy a explicar (MG).

Una vez terminada la presentación al grupo, la docente se dirige a Juan simplificando la propuesta o la realiza si considera que el niño no está en condiciones de hacerla por su dificultad motriz. Observamos una clase de geometría en la que la docente le facilitó la representación de gráficos marcándole con puntos los ángulos de las figuras, los cuales le servían a Juan de guía para el trazado. En general, sigue paso a paso la tarea que realiza el niño y en ocasiones, cuando considera que el rendimiento de Juan es bajo debido a los efectos de la medicación, no le exige continuar con la misma.

Cuando se presentan conflictos entre Juan y sus compañeros, la docente toma una actitud “conciliadora”. Busca momentos en que Juan está ausente para referirse a los conflictos que el grupo tiene con él.

Yo les digo que hay que ser vivos con los más vivos. (...) Yo les digo que es lento, no que tiene problemas.

Tal como señalamos, Juan es el sobrino de la portera y vive con sus padres en la planta superior de la escuela. Debido a esta familiaridad de Juan con el establecimiento, la maestra decidió implementar una estrategia de control sobre los intentos del alumno de retirarse a su casa argumentando sentirse mal. Ésta consiste en advertirle que, para otorgar ese permiso, debe conseguirlo en su cuaderno de comunicaciones que deberá ser firmado por la madre (quien trabaja en la escuela) equiparándolo así a la norma vigente para el resto de los alumnos. En una ocasión pudimos observar que ante el reclamo del cuaderno de comunicaciones el alumno desistió diciendo *“ya me siento bien”*.

Durante las horas en las que está presente la MI, Juan trabaja individualmente con ella dentro del aula.

Con él es uno a uno: *“ahora tenés que hacer esto, qué te parece si hacés lo otro”* (...) Le doy explicaciones individuales porque se pierde en el contexto del grado (MI).

La relación de Juan con sus compañeros transcurre por momentos de conflicto cuando el niño se levanta de su banco para acercarse a alguno de ellos, tocando sus útiles y, sobre todo, *“delatando”* a la maestra quiénes se estarían portando mal, llegando incluso a hacer una

lista con los nombres de los compañeros supuestamente en falta.

Obviamente estas actitudes de Juan generaron rechazo por parte de sus compañeros, tal como se pudo observar en el test sociométrico. Los argumentos del rechazo aluden tanto a razones de conducta: *“me molesta”, “se enoja”, “llora”,* como a la problemática ligada al aprendizaje, a sus destrezas en el campo cognitivo: *“no me ayudaría”, “no estudia”, “no sabe hacer nada”*. De todas maneras es necesario destacar que, si bien Juan fue elegido negativamente en una proporción más alta que sus compañeros, el contenido de los argumentos esgrimidos para la no elección de estos últimos no difieren de los expresados en relación con Juan.

Así como la maestra no realiza una programación específica, tampoco la MI tiene un proyecto anticipado sobre la tarea con Juan.

Yo entro cuando la actividad ya empezó, entonces yo veo lo que están trabajando ¿no?, entonces ahí voy adecuando.

Sin embargo, ambas docentes mantienen charlas informales donde la MI le sugiere alternativas de trabajo con este alumno.

Entre las adecuaciones observadas encontramos:

1. Adecuaciones de contenido:

Contenido para la clase	Contenido para Juan
División por dos dígitos	División por un dígito
Fracciones	Anterior y posterior de un número
Ciencias Naturales: alimentación	Ciencias Naturales: el mismo tema con menor nivel de abstracción (¿quiénes comen hierbas?)

2. Adecuaciones de materiales:

■ Tarjetas con actividades. (A pesar de que la MG y la MI hicieron referencia al uso de tarjetas, no tuvimos ocasión de ver su implementación).

■ Dibujos más simples que le permitan generar historias más breves.

3. Adecuaciones de consignas: en general se trabaja el mismo tema con diferentes nivel de dificultad (cantidad) en las consignas.

■ Si al grupo se le pide diez renglones, a Juan se le solicitan tres.

■ Si el grupo debe completar seis oraciones, Juan debe completar una.

■ Simplifica las situaciones problemáticas presentadas.

■ Si al grupo se le pide inventar el enunciado de un problema dándole el algoritmo, la consigna para Juan es resolver la cuenta.

4. Adecuaciones gráficas:

- La MG le confecciona los diagramas (por ejemplo, representación gráfica para que marque la fracción).
- La MG le hace los “puntos” para unir con líneas y dibujar un rectángulo.

7.2.1.2. Evaluación, calificación, promoción y acreditación

La MG prepara las evaluaciones de Juan realizando algún tipo de adecuación (por ejemplo, menor número de preguntas u otro tipo de preguntas). Con respecto a la calificación, la docente considera el desempeño del alumno a lo largo del año y no sólo la evaluación, afirmando: “Lo califico con lo que hace todos los días”.

La docente de grado completa el boletín y se aclara que cuenta “con adecuación curricular”. El alumno tiene promoción automática, y tanto la MG como la MI elaboran un informe del alumno para el EOE.

7.2.2. Primer Ciclo

La modalidad de conducción de la docente de 2º grado consiste en comenzar la jornada escribiendo la fecha y el estado del tiempo en el pizarrón (por lo general, utiliza el diario como fuente de información). Para la presentación del tema escribe en el pizarrón algún problema o ejercicio y/o entrega una fotocopia. La consigna, por lo general, consiste en pedir a los alumnos que respondan en forma individual. La maestra, mientras tanto, permanece sentada en su asiento. Una vez resuelto el ejercicio, los alumnos se acercan al escritorio de la docente quien corrige sus cuadernos.

Los alumnos, a pesar de sentarse habitualmente en grupo, no discuten acerca de la tarea desarrollada en el aula. En ocasiones se los observó jugar a las cartas y conversar durante el horario de clase.

7.2.2.1. La actividad de Pablo en el aula

En esta dinámica Pablo actúa como el resto de sus compañeros: copia la consigna, completa la fotocopia, lee, lleva el cuaderno para ser corregido, juega a las cartas y conversa con sus compañeros.

El vínculo de Pablo con la maestra no presenta particularidades, ella aclara que “es uno más”. La MI concurre una vez por semana y observa su desempeño en el aula pero no trabaja en forma individual con él.

El alumno integrado es evaluado del mismo modo que sus compañeros y su boletín no se distingue del resto. La promoción de Pablo, así como la de todo alumno integrado, es automática.

Desde el punto de vista de la escuela, Pablo no estaría recibiendo “adecuaciones curriculares” si éstas son definidas como reducción de contenidos. Sin embargo, redefiniendo el término es posible incluir en él una serie de acciones llevadas a cabo por la EE y la MG. Dentro de nuestra concepción de adecuación curricular estaría incluido el espacio de contención que ofrece la Escuela Especial a Pablo generando un ámbito en el cual realiza la tarea, almuerza, se valoran sus saberes. Al mismo tiempo, por parte de la maestra de grado, la valoración de sus conocimientos matemáticos adquiridos fuera del ámbito escolar

A un chico bien trabajado la escuela especial le permite una autovaloración mayor; todo esto, por supuesto, redundando en un mejor aprendizaje, eso es un mejor vínculo con el aprendizaje, por lo menos... (MI).

Nos parece importante destacar que las acciones de las escuelas tienden, en este caso, a respetar la voz y la opinión del niño:

La profesora de Educación física muchas veces planteó la posibilidad de que tomara las clases con 4º grado porque es motivante superior. Se lo preguntaron a él y él no quiere, no quiere irse del grado. (...) Es otra cosa que tiene esa escuela, respeta la opinión del chico y eso es muy importante y por eso son los resultados (MI).

El caso de Pablo se nos presenta como una oportunidad para repensar tanto el concepto de integración como el de adecuación curricular.

7.2.2.2. Hacia una reconceptualización de las adecuaciones curriculares

La experiencia de Pablo evidencia que las adecuaciones implican mucho más que un cambio de contenido curricular. Se definen a partir de la articulación entre EE, EC y EOE. Este encuentro garantiza la generación de recursos pedagógicos dirigidos al alumno y finalmente, la continuidad del sostén aportado por la Escuela Especial.

En el momento del estudio, Pablo se encontraba en 2º grado, pero no siempre estuvo tal como se lo veía entonces. Su trayectoria escolar, como la de varios de sus ocho hermanos, se inició en una escuela estatal de la provincia de Buenos Aires donde repitió 1º grado.

Pablo, según relatan, no tenía dificultades cognitivas, sí socioafectivas. Su situación familiar no es nada sencilla; según relatan en la escuela, su madre padece trastornos depresivos y tiene serias dificultades para contener a sus hijos, mientras que su padre debe permanecer por largos períodos fuera de su casa por motivos laborales. En este contexto Pablo es expulsado de la EC y enviado a la EE, donde comienza su recorrido hacia la integración en la EC.

Cuando llega a la EE, el equipo de profesionales no encuentra en él trastornos cognitivos que justifiquen su permanencia en ese establecimiento e inician un proceso con el objeto de reinsertarlo en la EC. Esto implicó un plan de trabajo individualizado con él y la convocatoria al equipo de orientación escolar, a partir de la cual iniciaron un trabajo conjunto de búsqueda de la EC más adecuada para Pablo.

Una vez seleccionada y contemplando su fragilidad emocional, las escuelas y el equipo decidieron incluirlo en el primer grado ya que, a juicio de la MI y en concordancia con el resto de los actores, *“es mejor ser cabeza de león que cola de ratón”*. En esta decisión se jerarizaron los aspectos emocionales de Pablo —su autoestima— en lugar de los académicos, ya que él tenía la posibilidad de ingresar a un grado superior.

Desde nuestra mirada son muchas las adecuaciones que se realizan para Pablo. Como señalamos antes, la

MG al valorar su desempeño en el área de Matemática lo convoca para ayudar a los demás rescatando su actitud solidaria. La MI sigue el curso de sus progresos trabajando con la MG, atenta a la situación familiar de Pablo, que lo deprime y angustia. Finalmente, los docentes de la EE lo reciben diariamente por la tarde ayudándolo a resolver la tarea, almorzando con él y haciéndolo participar de talleres de oficios. Todas estas situaciones constituyen adecuaciones curriculares que no son consideradas como tales por las escuelas.

Pablo está logrando este tránsito de crecimiento y autoafirmación en la EC gracias a estos movimientos simultáneos que, *en función de él*, realizaron y realizan las diferentes instituciones. Retomando los enfoques de integración presentados por Parrilla (en Porras Vallejo, 1998: 44-45), podemos afirmar que este modo de llevar adelante el proceso intenta superar la concepción denominada “proyecto de intervención sectorial” desde la cual la integración comprometería sólo al alumno integrado y no a sus compañeros, maestra de grado ni al sistema educativo.

7.3. La disposición espacial de las aulas

La disposición espacial de los alumnos y el docente en el aula no es ajena a la dinámica enseñanza-aprendizaje y tiene un efecto importante sobre las relaciones sociales. Se puede pensar en una relación entre el espacio como lugar que ocupa cada integrante del grupo y la comunicación que se establece entre ellos (Marc y Piccard, 1992, desarrollan esta temática).

7.3.1. Escuela C

En las dos aulas observadas en esta escuela encontramos una disposición tradicional de alumnos y de docentes; es decir, tres o más hileras de bancos mirando al frente y el escritorio de la maestra junto al pizarrón.

Esta disposición, acompañada por una propuesta de simultaneidad, concentra la atención de los niños hacia la maestra. Una vez entregada la propuesta, los alumnos la resuelven en forma individual; en la medida en que finalizan, se dirigen a la maestra para que la corrija.

Con respecto a la ubicación de los niños integrados, todos se ubican en la primera hilera cercanos al pizarrón y a la MG. La alumna integrada en 6º grado se sienta al frente pero junto a la MI quien, como ya se ha dicho, la acompaña en forma permanente.

Las niñas integradas en segundo grado, aunque siempre se sentaron al frente, a través del ciclo escolar fueron modificando su ubicación. De estar sentadas al comienzo del año cada una en un extremo del aula, pasaron a sentarse en hileras contiguas. La observación del aula con esta nueva disposición parecía mostrar que ésta facilitaba la tarea de la MI, quien de esta manera no necesitaba desplazarse de un extremo al otro del lugar. Frente a esta situación se enfrentaron los argumentos de ambas maestras: la del grado decía que la MI las había juntado y la MI que había sido la titular del curso y que ella no quería pasar sobre su autoridad.

Finalmente, se sentaron como al principio del año. Frente a este cambio, la MG comentó que la modificación correspondió a un pedido de la madre de una de las niñas quien consideraba que la alumna podía trabajar en forma más autónoma y que el estar sentada con otra nena integrada e interactuar tan directamente con la MI se limitaba su posibilidad de trabajar libremente.

7.3.2. Escuela T

En esta escuela, uno de los grados observados mantenía la disposición espacial de aula similar a la descripta para la escuela C. En cambio, en el aula de 2º grado, en ocasiones la docente organizaba a subgrupos de alumnos enfrentados entre sí. Esta disposición no se correspondía, sin embargo, con una dinámica de intercambio entre los alumnos diferente de las anteriores; prevalecían las pautas marcadas por el maestro y la tarea debía realizarse individualmente, sin favorecer el intercambio de saberes entre los niños.

En 5º grado, donde la MI sólo concurre una vez por semana, el alumno integrado se sienta junto al escritorio de la maestra, quien trabaja en forma personalizada con él. En cambio, el alumno integrado en 2º grado se sienta lejos de la MG y cerca del pizarrón. Tal como hemos descripto, este alumno no requiere adecuaciones de contenido.

8. OTROS ESPACIOS DE ENSEÑANZA

Tal como explicitamos en el capítulo 3, en la escuela C observamos las clases de Plástica y la experiencia del Taller de Ciencias; y en la escuela T, las clases de Música. La elección de estos espacios estuvo determinada por la hipótesis de que estos ámbitos proporcionarían diferentes posibilidades de participación a los alumnos integrados.

8.1. La clase de Plástica

De acuerdo con el programa de integración diseñado, la MI no participa de las clases de Plástica; se considera que su presencia no es necesaria allí ni demandada por la maestra de Plástica. Al mismo tiempo, la MI sostiene que su ausencia en este espacio era facilitadora de autonomía en las niñas.

En esta actividad, los alumnos se ubican libremente en un aula grande, con mesas y sillas alrededor. La profesora presenta una propuesta que implica, por lo general, el uso de algún material que los alumnos deben aportar y traer de sus casas; hecho que no siempre ocurre. Una vez presentada la propuesta —por ejemplo, dibujar una familia colonial, trozado de papel, trabajar con cajas, témperas, etc.—, la docente permanece sentada completando planillas o corrigiendo carpetas, y los alumnos trabajan de manera independiente, cada uno produciendo de acuerdo con sus propios recursos.

En pocas oportunidades se observó a la docente desplazarse por el salón supervisando y acompañando el trabajo de los niños; se limita a valorar sus trabajos destacando los buenos desempeños de algunos estudiantes y los malos de otros. Frente a las niñas integradas, en forma habitual se expresa en voz alta y dirigiéndose a las observadoras: *“esto ya es bastante para ella,” “estás en otra galaxia”* (en referencia a Laura). En relación con Paula, señala su mala conducta y actitud rebelde a pesar de no ser la única del grupo que desatiende la propuesta docente.

Con frecuencia los objetivos trazados en la consigna no logran cumplirse, la maestra no consigue liderar al grupo. En esas ocasiones, los alumnos se pelean entre sí y la docente termina levantando la voz sin lograr ser es-

cuchada, mostrando de este modo su imposibilidad de mediar. Frente a este tipo de hechos, la docente se dirige a las observadoras expresando: *“son muy revoltosos y hago lo que puedo.”*

Tal como señalamos, con frecuencia los alumnos no llevan el material solicitado por la profesora, esto determina un constante intercambio de útiles; y en consecuencia, una circulación de niños que altera el clima de la clase. Durante nuestras observaciones pocos alumnos seguían la consigna. En ningún momento se detectó intercambio o proyectos compartidos entre los alumnos.

En esta dinámica, mientras Paula deambula por el aula conversando y molestando o peleando con sus compañeros, Laura permanece sentada trabajando, aunque no siempre siguiendo la consigna presentada. En algunas oportunidades, incluso, Laura ha pedido ayuda a la observadora para que le explique cómo llevar a cabo la tarea. En ningún momento se dirigió con esta inquietud a la profesora de Plástica.

Con respecto a la relación de las niñas integradas con sus compañeros, a diferencia de lo que sucede en las otras horas de clase, Paula comparte este espacio activamente con el resto de los chicos y algunas veces una o dos alumnas acompañan a Laura.

8.2. La clase de Música

Las clases se observaron tanto en el salón de música como en el aula (cuando se estaba pintando el salón).

Cuando la clase se desarrolló en el aula, el docente utilizó el pizarrón para presentar el tema. En ambos espacios aula/salón, el profesor convocaba la participación de los alumnos induciéndolos a descubrir notas, la duración, los aspectos estructurales de la teoría y la práctica musical.

Se vio a los alumnos atentos y entusiasmados con las clases, hecho que coincide con la modalidad de conducción del maestro, quien convocó a la participación desde el inicio de la clase.

Con respecto al alumno integrado, no se observaron diferencias en su actuación comparativamente con la de

sus compañeros. De hecho, durante nuestra primera observación de este 2º grado (que coincidió con la clase de Música), no nos indicaron quién era el alumno integrado y nos fue imposible identificarlo. Todos los alumnos se desenvolvían, dentro de sus particularidades, de un modo bastante similar.

Cuando el docente demandaba desempeños individuales y creativos: cantar o tocar un instrumento solo, Pablo y algunos compañeros se mostraban inhibidos. Si bien observamos las dificultades frente a estas propuestas, es necesario señalar que otros compañeros mostraban la misma inhibición ante la consigna.

8.3. El taller de Ciencias

Los días martes y jueves funciona en la escuela C el Club de Ciencias, abierto y optativo para todos los alumnos. Allí los días martes concurren cuatro alumnos de la EE para realizar lo que la MI denomina “integración parcial” (desde nuestra categorización sería integración por áreas). Estos alumnos no se escolarizan en la Escuela Común.

La observación de este taller nos ofreció la oportunidad de descubrir un posible modelo de interacción entre: la MI y la MG, y la MI y los niños no integrados.

La maestra de Ciencias y la MI comparten la conducción del taller, si bien es la primera quien presenta las consignas de las tareas como especialista en el tema. La MI destacó que ella aprendió de la maestra de Ciencias y luego utilizó este conocimiento para transmitirlo en la Escuela Especial.

Yo soy maestra especial, de Ciencias naturales no sabía nada y aquí con S me fui especializando. Ella da aquí los grandes temas y hace los trabajos prácticos y yo después en la escuela hago las adecuaciones curriculares, desdoble los temas, los doy más despacito para que vayan entendiendo todo (MI).

La docente integradora señala que la integración, aunque depende de varios factores, no será posible si no se establecen vínculos entre los docentes que participan del proceso. Esta opinión resulta relevante porque da cuenta de una coherencia entre los modos de actuar y los discursos acerca de la integración.

Durante la Feria de Ciencias, a la cual concurrieron varias escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pudimos observar la participación activa de la MI en relación con los niños no integrados, brindándoles las herramientas necesarias para que estos alumnos ayuden a sus compañeros integrados sin tomar la palabra por ellos. En la Feria todos los niños debían explicar y describir el proceso de fabricación de esencias. Cada alumno tenía designada la explicación de una parte del proceso. En ocasiones, los alumnos integrados olvidaban lo que debían decir y sus compañeros los guiaban con la palabra. La MI, quien presencié este hecho en una oportunidad, explicó a los niños el modo en que podían ayudar a sus compañeros indicándole a uno de ellos: *“vos dejálo que lo diga él; y si se olvida, hacéle preguntas para que pueda seguir. Por ejemplo, le preguntás: ‘¿Para qué sirve esto?, ¿qué se hace con el mortero?’ y él así puede seguir”*.

El modo de relación entre las docentes tanto en la escuela como en la Feria ofreció un modelo que facilitó un buen nivel de intercambio entre los niños (integrados y no integrados).

La observación de este taller nos llevó a valorar otras modalidades de propuesta docente que generan escenarios favorecedores de la integración para niños con nee. Esta experiencia se despliega al margen de las legalidades que habitualmente regulan la acción docente: cumplimiento de los contenidos mínimos del programa en los tiempos fijados, acatamiento de las pautas de evaluación y acreditación. Estos talleres mostraron una modificación en el vínculo con el docente y los compañeros y una modalidad diferente de abordar el objeto de conocimiento.

9. LAS ACTIVIDADES EXTRA-AÚLICAS

La integración excede el ámbito estricto del aula y se puede observar en otros espacios de la escuela menos estructurados y no directamente mediados por la propuesta docente en términos académicos.

Dado que en los pequeños grupos se dan situaciones de atracción, rechazo o indiferencia, nos propusimos observar el tipo de relación que establecía el alumno integrado con sus compañeros y maestros durante el recreo.

En la escuela T, el recreo se desarrolla en el patio, pequeño y cubierto, que se ubica en el centro del establecimiento rodeado por las aulas. Todos los alumnos/grados comparten el mismo espacio. Las aulas que lo rodean permanecen abiertas y los alumnos pueden entrar y salir de ellas libremente. Durante los recreos se observa a la mayoría de los alumnos correr sin generar situaciones agresivas ni riesgosas. Algunos varones juegan a las cartas/figuritas; las niñas conversan, caminan de la mano (en pequeños grupos). Se observa que algunos alumnos permanecen en el aula y siempre hay dos o tres maestras vigilando a los niños.

9.1. Pablo: “Uno más...”

Este alumno, integrado en 2º grado, establece vínculos con sus pares y se lo observa liderando los juegos. Pablo supera en dos años la edad promedio del grupo pero su liderazgo es interpretado por los docentes en relación con las habilidades y los conocimientos adquiridos por él en “la calle”. Los juegos habituales son: la mancha venenosa, las figuritas, las cartas.

9.2. Juan: “Hace como...”

El otro alumno, integrado en 4º grado, presenta características de personalidad que despiertan rechazo en sus compañeros: les quita cosas, los delata ante la maestra, en sus palabras: *“buchonea”*.

Durante el recreo, el alumno intenta un contacto, a veces con la maestra y otras con niños que no son necesariamente sus compañeros de grado. Estos acercamientos no llegan a convertirse en situaciones de intercambio y juego. Sus compañeros se muestran indiferentes a esos intentos. En ocasiones se lo observó deambular por el patio.

La escuela C posee un patio descubierto muy grande, con arcos de fútbol y gradas. También hay un patio cubierto que se utiliza los días de lluvia. En el primer piso, un pasillo amplio comunica las aulas, también se utiliza como espacio para los recreos. Siempre hay por lo menos dos maestras vigilando el recreo (tanto arriba como abajo).

9.3. Ana: “El rito del recreo...”

En todas las observaciones, la alumna integrada en el segundo ciclo bajo el Programa Escuela para Todos cumplía un rito que consistía en la repetición sistemática de ciertas actividades: salía del aula con un vaso y se dirigía al baño; al volver se sentaba frente a una o dos compañeras (siempre las mismas) con quienes jugaba a las cartas, siempre a la “casita robada”. Al tocar el timbre regresaban al aula.

9.4. Paula: “A la búsqueda de interacción”; Laura: “A la espera de interacción...”

Las modalidades de interacción observadas en las dos niñas integradas en 2º grado difieren entre sí. Ambas se relacionan con sus compañeros apelando a diferentes recursos. Una de ellas, Laura, se deja llevar de la mano por alguna compañera y de ese modo camina por el patio o juega. En cambio, Paula hace propuestas, que generalmente son aceptadas y compartidas por sus compañeros, generando constantemente acercamientos. Ante situaciones de conflicto los enfrenta llegando a buenos niveles de resolución.

Mientras Laura se vincula sólo con niñas, Paula lo hace tanto con niñas como con varones, e incluso con niños más grandes: por ejemplo, las alumnas de los últimos grados, que venden tortas durante el recreo.

Comparando las actitudes de estas niñas, podríamos decir que una aparecía retraída, más bien solitaria — aunque no aislada — y la otra se mantenía constantemente activa en la búsqueda de interacción. Sin embargo, a la niña más retraída se la observó, a partir del mes de octubre, más y más aislada¹⁰ y en varias ocasiones sola. Las compañeras que habitualmente la acompañaban durante los recreos ya no estaban a su lado. En una ocasión, la vimos sentada sola en la puerta del baño y la maestra debió ir a buscarla al terminar el recreo. En otro momento se acostó en una grada, los chicos que estaban allí se alejaron y nuevamente su maestra debió

ir a buscarla. Estas son algunas situaciones que reflejan el cambio de actitud de Laura, dando cuenta de que no sólo se trata de la actitud de los compañeros sino de sus propias conductas de aislamiento.

Como conclusión, podemos afirmar que la condición de alumno integrado no genera por sí misma una situación de exclusión por parte de los compañeros, ya que, aun en el caso de la niña en 6º grado (escuela C), cuya distancia en las actividades del aula respecto del resto es muy marcada, se observó que de modo sistemático dos miembros del grupo “se hacen cargo” de interactuar con ella en el recreo. En el caso de Juan pareciera que son sus características personales y no su condición de integrado la causa generadora del rechazo de sus compañeros.

El valor de estas observaciones fue indicar recursos disponibles por los niños para generar espacios de interacción entre sí, fuera del aula e independientemente de la intervención docente.

10. LOS PADRES Y EL PROCESO DE INTEGRACIÓN

Tal como ya se ha destacado la familia, en general, y los padres, en particular, son actores que forman parte fundamental en el proceso de integración.

En las escuelas observadas, tanto la conducción como los docentes destacaron el importante rol que cumple la familia en el proceso de integración y acentuaron el valor del reconocimiento por parte de la misma hacia la labor docente en los logros alcanzados por los niños.

Hay de todo, hay papás que agradecen infinitamente todo lo que uno hace, que ven los avances que tienen los chicos y otros papás que pretenden, que creen que sus hijos van a ser abogados o van a ser escribanos o van a poder hacer grandes cosas. Despacio se van sacando esas imágenes y viendo cuál es la realidad. Porque hay papás que ven todo lo que la hija o el hijo no pueden llegar a hacer como culpa de la escuela y otros padres no, cada cosa que hacen ven que es un avance para su hijo y lo agradecen permanentemente. Tenemos de los dos tipos, está el que es exigente, el que cree que todo depende de nosotros, que toda la responsabilidad es nuestra sin ver cuál es la problemática de su hijo y de su familia; y otros que no, que están muy conscientes de lo que pasa y que ayudan en el proceso de su hijo sin apurarlo... (Escuela C, Director).

10. Este aislamiento también se observó en clase.

Me llama la atención que algunos papás que tienen chicos integrados te lo agradecen de mil amores, que los tomes y después no sé..., eso es lo que más rescato. Por ejemplo, la mamá de A es una persona que está muy agradecida a la escuela y la mamá de los chicos XX ni qué hablar; con K también, ella no es una chica integrada pero tiene una cierta dedicación especial y la mamá eso lo reconoce mucho... (Escuela T, Secretaria).

Estos relatos dan cuenta de la importancia que cobra para los directivos la percepción del reconocimiento a su labor por parte de los padres de los niños integrados. Al mismo tiempo, algunos autores señalan que cuando los padres insisten en que las dificultades de sus hijos provienen de la escuela, esto opera como un factor adverso en la disposición del docente para sostener una tarea que cotidianamente le ofrece obstáculos.¹¹

Con respecto a los padres de los niños integrados, sujetos de nuestra observación, podemos identificar diversas actitudes y situaciones.

En la escuela emplazada en el barrio de clase media fue notoria la pretensión de injerencia por parte de los padres en relación con las estrategias implementadas por el Equipo de Integración.

En uno de los casos, esta injerencia implicó que la niña modificara su ubicación espacial en el aula y que al mismo tiempo se alejara de la MI a favor de una mayor relación con la MG.

Con Laura estoy trabajando bastante sola porque la mamá no quiere que ella [MI] le ayude mucho ahora, en este momento, quiere que la deje sola para ver qué puede hacer (...) la mamá lo pidió (...) la madre dice que puede dar, la mamá es profesional así que está muy preparada (Escuela C, maestra 1º ciclo).

Independientemente de que la sugerencia familiar pueda ser pertinente, esta situación daría cuenta de aspectos no anticipados desde el diseño de integración sostenido por ambas instituciones; lo que no implica negar la posible injerencia paterna en las estrategias utilizadas frente a la alumna. Este hecho será retomado más adelante.

En otros casos, los docentes buscan satisfacer las demandas familiares, confeccionando "adecuaciones" que calmen los reiterados reclamos provenientes de la casa.

No le pidas que busque las palabras que no conoce, decíle vos las palabras, porque si no la madre siente que no hace nada (Escuela C, MI).

En este caso, la docente registra como acusaciones las demandas de la madre ante las dificultades de su hija.

La señora [mamá de Ana] habló una vez personalmente conmigo. Estaba también la maestra de Matemática, y bueno en ese momento me pareció personalmente bastante amistosa, donde ella quería conocernos; pero a través de las notas que le manda a la maestra integradora me parece que es una persona que vuelca muchísima agresividad por todo, hasta si Ana no encuentra la plasticola parece que los culpables somos todos nosotros acá adentro, ésa es la sensación que tengo. Y más violento me parece con [la MI] porque ella está todo el tiempo permanentemente al lado de Ana (Escuela C, Maestra de 6º grado).

Frente a las sobre-expectativas de algunos padres, muchas veces la escuela se ve obligada a enfrentar situaciones de presión.

Yo cuando llegué dije: "bueno a inglés no va"; esto es un prejuicio, un prejuicio en el sentido que ni se me ocurrió, pero bueno como Ana va a estudiar en la universidad [tono irónico], éstas son todas sus premisas, todo lo que ella dice y como la madre decía que para que esté contenta por favor vaya a inglés... (Escuela C, MI de 6º grado).

Pareciera que a mayor nivel socioeconómico de los padres, mayores cuestionamientos y exigencias recaen sobre la acción escolar y mayores son los intentos de injerencias sobre los diseños. Pero, al mismo tiempo, estos intentos de injerencia tienen mayor eficacia en la medida en que las estrategias de la escuela presentan mayores debilidades en su fundamentación.

En la escuela de nivel socioeconómico más bajo, no se han observado situaciones de este tipo, por el contrario, predominaría el reconocimiento familiar hacia el sostén de la escuela para con sus hijos.

Al mismo tiempo, esta situación de precariedad en lo económico determina una acentuación de la función asistencial de la escuela, en tanto su personal, de una u otra manera, asume roles tradicionalmente desempeñados por la familia como el retirar al alumno de la escuela y llevarlo a la otra.

¹¹ Martínez, Valles y Kohen (1997: 113-114) señalan la importancia de la valoración del trabajo docente.

Apostábamos tanto a esto que entonces... bueno, iba 12, 15 horas; me paraba ahí como una mamá... con frío, con calor, con lluvia, con todo. Además no la podía traer en mi auto porque por el seguro es peligroso, entonces yo dejaba mi auto y me iba caminando... Si Ana no podía ir iba la fonoaudióloga y si no iba yo, así que teníamos suplencias. Pero la cosa era no dejarlo, hicimos todo lo posible. (...) Salió bien, después no lo pudimos sostener... pero fue como el primero y recién se armaba el EI... (Escuela T, MI).

Este relato resalta el valor que representa para los protagonistas y para el proceso de integración la serie de apoyos asumidos por los padres: llevar al niño de una escuela a otra, colaborar con la tarea, garantizar la asistencia médica, etc. Se trata de apoyos extraescolares que facilitan el proceso de integración.

En los casos observados, toda vez que la familia está ausente, se incrementa la participación de la EE independientemente del grado de compromiso en el nivel cognitivo del niño.

Muchas veces, cuando Pablo viene [a la EE], hace la tarea conmigo porque si no la hace acá no la hace, no la hace y la maestra le dice: "Pablo ¿a ver la tarea?"; cuando tarda dos segundos en darle el cuaderno le dice: "no fuiste a la escuela especial". Es que si no él llega a la casa, deja la mochila, al otro día la agarra y va a la escuela, no hay nadie que le pregunte y eso que nosotros hablamos mucho, mucho con el papá para que alguna vez alguien le mire el cuaderno. No van a buscar los boletines de los chicos, hay que citarlos, citarlos, recontra citarlos. No van a buscar a los chicos, salen 12 y cuarto los van a buscar a la una, es una familia con 9 chicos y muchos problemas. ¡Muy bien están los chicos si a pesar de todo eso aprenden, van a la escuela! (Escuela T, MI).

Con respecto al tipo de vinculación institucional entre la escuela receptora y los padres de los niños integrados, no hemos encontrado particularidades que los diferencien del resto de los padres.

[Los papás de los chicos integrados] participan de la misma reunión en común con todo el grado, pero también tenemos reuniones aparte. Antes de la entrega de boletines tuvimos una reunión con la mamá de Paula y con la mamá de Laura eventualmente hablamos casi todos los días, también hemos tenido reuniones especiales para explicarles (Escuela C, Maestra de 2º grado).

Por último, y desde la perspectiva de la EC, la reacción de los padres de los niños no integrados en general es positiva. Sin embargo, algunos docentes advierten la presencia de un doble discurso: aceptación manifiesta, por un lado; y actitudes de discriminación, por otro.

Acá los papás... es un nivel de padres especiales, primero te dicen que sí, que los aceptan muy bien pero por detrás te dicen que no, que mi hijo no se siente con fulanito, entonces hay un doble mensaje de los papás... (Escuela C, Maestra de 2º grado). Bien, por suerte bien. No sé si nos verán a nosotros con mucha seguridad o nos ven que estamos muy convencidos, de todos los grupos ningún problema, o sea, no es que tuvimos que decir, lo tenemos que cambiar de grupo porque este grupo de padres no lo aceptó, al contrario, no tuvimos ningún problema en aceptarlo (Escuela C, Director).

Jamás hemos tenido acá a un padre que se queje, jamás, jamás hemos tenido acá a un papá diciendo no quiero que mi hijo se junte con éste, jamás (Escuela T, Secretaria).

Al mismo tiempo, hay relatos que destacan actitudes concretas de preocupación y apoyo por parte de los padres de niños no integrados.

Acá no, no, por lo menos en lo que es el grado, todo lo contrario yo diría, más bien el grado, cuando fue el tema de los materiales de Plástica que Ana no traía, fue una nena que habló con la mamá y la mamá la llamó a la mamá de Ana para decirle que Ana... y no para botonearlo mal, sino que se preocupan. Ahora hace poco el día de la primavera fueron al shopping y siempre piensan en Ana o sea que por ese lado bien (Escuela C, MI de 6º grado).

Los testimonios indican que la posición de los padres ante el alumno integrado es un factor a tener en cuenta por sus efectos en relación con el apoyo, con la preocupación. Por otro lado, las conductas de los padres parecen corresponderse con la posición adoptada por la escuela a través de sus directivos y docentes. En este sentido consideramos necesario institucionalizar instancias de reflexión con madres/padres sobre las experiencias de integración, sus beneficios y dificultades.

11. EL DISCURSO DE LA INTEGRACIÓN

El objetivo de este capítulo es señalar las diferentes formas en que miembros de la EC y la EE hacen referencia a los alumnos integrados así como el modo en que los designan. Al hacer esta descripción en ningún momento estaremos hablando de “intencionalidad” sino simplemente presentado “maneras” discursivas que dan cuenta de la significación de un proceso y sus protagonistas.¹²

La sección se dividirá diferenciando aquellos aspectos del discurso expresados en el “ámbito privado”, esto es fuera de la dinámica del aula (entrevistas y conversaciones informales), de aquellos que se manifiestan en la cotidianeidad de la práctica concreta de la enseñanza.

El primer aspecto a destacar es que los docentes, por lo general, realizan comentarios acerca de los alumnos integrados en presencia de los mismos. Esta actitud presupondría, por parte de los maestros, que los niños no están en condiciones de comprender sus comentarios.

Fuera del ámbito del aula pareciera que cuando las maestras de grado hablan de diferencia se refieren exclusivamente al alumno integrado.¹³ Asimismo, con diferentes términos los docentes plantean la dicotomía “normal-anormal”, aunque esta última no sea mencionada así.

No sabemos cómo manejarnos cuando hay un chico con dificultades, no sabemos cómo manejarnos cuando tenés un grupo de chicos normales y un chico con discapacidad (Escuela C. Maestra 2º ciclo).

[Integración] entonces hicimos un acomodamiento de padres y chicos para tener un a compañero distinto (Escuela C. Director).

Los chicos de la escuela están con chicos integrados, chicos distintos y ellos están con otros chicos también (Escuela C. Director).

Mónica no tiene inconvenientes, no se nota que es diferente, los nenes saben que es distinta pero está bien (Escuela C. Director-Jardín).

Para los compañeritos yo creo que es bueno que vean que hay chicos que son diferentes a ellos y que los van a encontrar en cualquier ámbito de la vida... (Escuela C. Director).

Este tipo de menciones fue menos notoria en la escuela T que está más acostumbrada a trabajar con grupos heterogéneos. Igualmente, la categoría alumno integrado que trabaja junto a un EI de EE estigmatiza y etiqueta, y denota un status diferencial y un poco más distintivo.¹⁴

12. Para profundizar la importancia del análisis del discurso en la interrelación, consultar: Searle (1990); y para el discurso pedagógico, Bernstein (1997), entre otros.

13. En la práctica del aula también lo manifiestan con sus actos.

Los alumnos integrados quedan por fuera del colectivo de identificación de los niños no integrados. Así como implícitamente surge la dicotomía “normal-anormal” del mismo modo se hace presente el “nosotros-ellos”. Y es así que se habla de “este grupo”, “estos chicos”, “es-te tipo de chicos”.

En ocasiones, y sobre todo con los alumnos con Síndrome de Down, se los denomina: “la down”, “esta chica down”, como si fuese sinónimo de su nombre.

La mayoría de los docentes discursivamente distinguen a los alumnos integrados de aquellos que no lo son. Un miembro del equipo de conducción de la escuela C, intentando superar esta dicotomía, dejó explícita su visión de un mundo escolar en el que todos poseen particularidades y dificultades en menor o mayor medida haciendo extensible la idea de que “todos tenemos nee”.

Nosotros hacemos una reunión con todos los chiquitos y les explicamos que van a tener un compañero diferente, que todos somos distintos que cada cual tiene su problemática y que cada cual va aceptando sus cosas... (Escuela C. Director).

Para nosotras, existiría una diferencia de orden cualitativo con relación a las nee del niño integrado comparativamente con las que puede presentar de manera transitoria otro niño del grupo. El no reconocimiento de las diferencias, que suele establecerse cuando se define que “todos tenemos nee”, diluye el particular compromiso pedagógico que debe asumir la escuela frente al niño integrado.

Paralelamente a este discurso, el mismo docente señala que en la práctica escolar existen por lo menos tres categorías de alumnos: alumnos de EC, alumnos de EC que necesitan cierto apoyo y alumnos que para ingresar a la EC necesitan de la aprobación de una EE y de un EI que lo sostenga.

Si ellos [EE] están de acuerdo y creen que el chico es potable como para hacer la integración, entonces aceptamos la integración.

En los casos en que los entrevistados destacan algunas cualidades de los niños integrados pareciera que las poseen no obstante su déficit.

A pesar de ello es bastante educada (Escuela C, Maestra de 2º ciclo). Era un nene con Síndrome de Down pero listo, piola, inteligente, riquísimo (Escuela C, MI de 2º ciclo).

14. Pitch (1980) presenta el análisis de diversas corrientes de pensamiento que a partir de la década del 60 centraron su atención en el estudio de la desviación social y la influencia de las “etiquetas” en la constitución del “yo” y la autopercepción (pp. 117 y ss.).

Será una nena lenta, floja, **pero** es una nena con un potencial (Escuela C, MI de 2º ciclo).

No parece una nena down, es una nena que está muy trabajada (Escuela C, Maestra de 1º ciclo).

El hecho de ser un alumno integrado estaría etiquetando al alumno, agudizando y profundizando los ritmos diferentes de aprendizaje así como las expectativas de los docentes frente a estos alumnos. Las maestras señalan las dificultades de los alumnos integrados en el área pedagógica y destacan que la integración es positiva sobre todos para la socialización y el intercambio con “otros” niños.

Estos chiquitos tendrían que ir a la EE que en un momento se creó para ellos y el docente que está ahí está preparado para atender a estos chicos. Si quieren venir a la escuela para socializarse por ahí podrían hacer otro tipo de actividad sin necesidad de estar en el aula con toda una reglamentación, con toda una obligación que tiene el chico común... (Escuela C. Maestra 2º ciclo).

Ana en Matemática ya terminó su posibilidad (Escuela C, MI de 2º ciclo). Si ella [alumna integrada] logra eso, ya es mucho (Escuela C, MI de 2º ciclo).

La tarea que le doy a los otros chicos se la bajo (Escuela C, Maestra de 1º ciclo).

Para ella [alumna integrada] es más que suficiente (Escuela C, Maestra de Plástica).

Estos testimonios señalan lo dificultoso que resulta para los docentes en general pensar en estrategias pedagógicas que se ubiquen por fuera de la homogeneidad y partan de las habilidades y no de las limitaciones de los alumnos.

Este tipo de menciones casi no aparecieron en la escuela T donde, como dijimos, se reconoce la diversidad como característica de su población y como su propia responsabilidad de trabajo.

En ocasiones, tanto fuera del aula como en la práctica concreta de la enseñanza, surge el uso de diminutivos, la utilización de una voz claramente modulada y anifiada. Los alumnos integrados son tratados como niños pequeños que merecen una atención más delicada.

Ya había chiquitos en la escuela [refiriéndose a alumnos integrados] (Escuela C, Maestra de 2º ciclo).

Le miro los trabajitos (Escuela C, Maestra de 2º ciclo).

Estos chiquitos deberían ir a la EE (Escuela C, Maestra de 2º ciclo).

Ya terminaste, mostrame el cuadernito. (...) [Mientras la docen-

te de segundo ciclo le ayudaba a la alumna integrada a escribir una historia le decía] ¿Vos tenés un perrito? ¿Cómo se llama? Escribí la historia de tu perrito (Escuela C, Maestra suplente de 2º ciclo. Observación y notas de campo).

Desvirtuaríamos la realidad si no aceptáramos que en muchas ocasiones los docentes se dirigen así cuando hablan de los estudiantes en general, pero el uso frecuente de este lenguaje para referirse y designar a los alumnos integrados nos hacen pensar que la forma de mirarlos y mencionarlos no es la misma.

En la escuela T se menciona un sentimiento de “pena” por parte de la maestra de 2º ciclo ante las experiencias que deben transitar los alumnos integrados.

A mí me da pena por él. No quiero que se ponga mal y no quiero sobrecargarlo, después me siento culpable.

En cambio, miembros del equipo de conducción de la escuela C expresan exactamente lo contrario, la necesidad de no tratarlos con pena ya que esto, más que ayudarlos, los ubicaría en una posición desventajosa dentro de las reglas de la Escuela Común.

Hay que tratarlos con rectitud porque el “pobrecito” acá no funciona; si tiene que formar, tiene que formar como acá; y si tiene que ir al recreo, tiene que ir al recreo con el régimen de todos, porque es un chico más. Porque a veces el tener el síndrome ablanda a algunas personas, entonces tanto L. como yo teníamos un poco esa callosidad hecha, entonces podíamos poner límites a esas cosas que pasaban.

Las particularidades de los alumnos integrados observados, como ritmos más lentos y mayor dispersión, en ocasiones son puestas en evidencia destacando públicamente esa característica con una connotación negativa. Así una docente se dirigía a una alumna integrada diciendo: “*Vamos tortuguita, vamos Manuelita*”, “*Señora la tortuga, ¿qué tomaste antes de venir?*”. No obstante, esta forma de dirigirse cambió a lo largo del año y finalmente la docente se mostró más relajada y contenedora con la alumna.

Para finalizar, ninguno de los docentes ni miembros del equipo de conducción discute el derecho de los alumnos a participar de la Educación Común. A pesar de ello, y tal como lo muestran algunos de estos extractos de sus discursos, ese “ingreso” viene acompañado por un rótulo que dice “diferente”.

12. CONCLUSIONES

El camino hacia la integración lleva implícito, tal como se ha afirmado, el trabajo en conjunto de dos instituciones históricamente independientes así como la capacitación docente para el trabajo en la diversidad.

A partir de la experiencia de observación en dos escuelas podemos afirmar lo positivo de la integración como instancia que brinda a los alumnos la oportunidad de participar en el proceso educativo de la EC, ya que, como afirma Rockwell, permanecer en la escuela deja necesariamente huellas. “El contenido de esta experiencia varía de sociedad a sociedad, de escuela a escuela. Se transmite a través de un proceso real, complejo, que sólo de manera fragmentaria refleja los contenidos y métodos que se expresan en el programa oficial. El contenido de la experiencia escolar subyace a las formas de transmitir conocimiento y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar” (Rockwell, 1995: 13).

Queremos subrayar que nuestro objeto de estudio, la integración, es un proceso complejo y en el contexto temporal es posible considerar que éste se encuentra en sus primeros momentos de implementación y que, como tal, atraviesa las dificultades propias de un proceso multideterminado. Esto implica la imposibilidad de centrarse en una sola de las dimensiones que interactúan en el proceso de aprendizaje. Así como la normativa sobre integración explicita que la “asistencia/apoyo técnico” está bajo la conducción de la institución EE, ésta no desarrolla el rol y las funciones de la EC frente a la integración. Esta constituiría, a nuestro juicio, una de las razones por la cual persisten dificultades para desarrollar una labor conjunta entre docentes e instituciones. Desde nuestro punto de vista, el diseño de un proyecto de integración debería implicar la labor del docente especial como conocedor de los procesos cognitivos del alumno integrado, junto con el maestro de Escuela Común. Los acuerdos entre ambos docentes permiten articular la programación general del aula con las necesidades educativas especiales de los alumnos. Este encuentro favorecería la capacitación del docente común modificando la posición que expresan discursivamente cuando dicen “yo no estoy preparada para trabajar con él”, identificándose como docentes de EC, ajenos al trabajo con la diversidad.

La investigación nos ha permitido tomar contacto con la cotidianidad del niño integrado en el aula de la EC, a partir de lo cual reconocimos el modo de ejercer las prácticas de enseñanza. Sin dejar de tener en cuenta que pueden existir otros tipos de prácticas (trabajo grupal, ayuda mutua), en nuestras observaciones las modalidades de trabajo se corresponden con lo que hemos denominado “en simultaneidad” (lo mismo para todos).

La enseñanza “en simultaneidad” presupone homogeneidad no sólo de nivel sino de modalidades de apropiación del conocimiento por parte de los alumnos. Esto se expresa en una propuesta según la cual el docente introduce temas y propone las mismas tareas o ejercitaciones para todos los alumnos. Consideramos que este modelo de propuesta docente ofrece un obstáculo a la integración de los niños con nee, ya que la presencia de la MI en el aula no logra modificar la estrategia del maestro en función de las necesidades del alumno; por el contrario, la MI se “adapta” a la propuesta de la maestra de grado.

Esta modalidad está directamente relacionada con la disposición espacial en el aula. En la mayoría de los grupos observados, los alumnos se ubican en forma lineal. Si comparamos la posición circular con la lineal, es en la primera donde se dan más relaciones socioemocionales, en tanto la lineal genera menor intercambio (Marc y Picard, 1992: 81). La accesibilidad visual es un elemento fundamental que debe considerarse en la comunicación social ya que la relación cara a cara favorece el intercambio, siendo éste un aspecto importante en la dinámica del aula.

Tanto la labor del docente como la disposición espacial responden a un modelo “tradicional” instalado en la escuela moderna. El antecedente histórico de esta modalidad se remonta al siglo XVII. A partir de la obra de Comenius se instala la escuela moderna fundada sobre los principios de universalidad, simultaneidad y gradualidad. (Narodowski, 1999). Desde el momento en que esta modalidad se instituye hasta el presente, este principio de simultaneidad ha prevalecido a pesar de los intentos de modificarlo.

En el marco de esta modalidad, los alumnos integrados reciben la tarea y se espera que la resuelvan siguiendo el

modelo establecido para el resto de sus compañeros. Frente a sus dificultades para completarla en los tiempos esperados, las respuestas de los docentes varían entre desentenderse y dejarlos a cargo de la MI si estuviera al lado; verbalizar su ansiedad haciéndoles notar su lentitud; o bien, acercándose y resolviendo la tarea por ellos.

Planteamos en este punto una paradoja: la MI se adapta al diseño de la MG y en ese movimiento queda encapsulada y “dueña” del alumno integrado. Esto conduce a una situación de aislamiento del niño con nee en relación con sus compañeros —contexto del aula— y con el objeto de conocimiento. Este hecho se advierte sobre todo a partir del 2º ciclo de la EC ya que en esa etapa y desde el punto de vista cognitivo se profundizan las dificultades que generan las capacidades de apropiación del objeto de conocimiento por parte del alumno en relación con los contenidos ofertados por la escuela.

Esta modalidad de interacción entre maestros se une a la concepción de adecuaciones curriculares como “reducción” de los contenidos diseñados por el docente para todos los niños. En esta dinámica, las posibilidades y los requerimientos específicos del alumno integrado quedan diluidas en relación con el proyecto diseñado por el maestro común “para todos” los alumnos. De este modo, el alumno integrado debe adaptarse al diseño cotidiano del maestro sin que su presencia abra opciones a la dinámica áulica —trabajos en grupo facilitando la integración entre pares e incluyendo el rol de mediadores por parte de los compañeros.

Como señalamos, esta concepción de adecuación curricular debería abarcar un amplio espectro de acciones no vinculadas estrictamente al aspecto de los contenidos curriculares. Consideramos las adaptaciones curriculares como una estrategia de planificación y actuación docente fundamentada en una serie de criterios para guiar la toma de decisiones respecto a qué es lo que el alumno debe aprender, cómo, cuándo, y cuál es la mejor manera de organizar la enseñanza para que todos salgan beneficiados; es decir, como una manera de abrirse a formas menos rígidas de planificación (Ricci, 1998).

A partir de las reflexiones sobre las prácticas planteamos, a modo de cierre, una serie de propuestas que a nuestro juicio favorecerán el proceso de integración:

- Modificar el rol de los maestros de modo que el MG juegue un papel más activo en relación con los niños integrados y el MI cumpla un rol más activo junto al maestro de grado.
- Incorporar la noción amplia de adecuación curricular señalada anteriormente.
- Replantear las características del proceso de evaluación ante el niño integrado.
- Institucionalizar instancias de encuentro entre los docentes y los Equipo de Integración para proyectar la labor en equipo.
- Desarrollar estrategias que conduzcan a los subsistemas común y especial a trabajar en una marco de mayor intercambio y permeabilidad.

Estas propuestas se vinculan a las distintas instancias de capacitación docente (MG-MI) que están implícitas en todas las transformaciones que consideramos necesarias para una eficaz atención a la diversidad.

Toda vez que los problemas involucren directamente la propia práctica, la capacitación docente debe pensarse como una instancia de reflexiones compartidas que lleven a transformar la experiencia con apoyo y acompañamiento institucional.

Es cierto que existe una gran variedad en los modos y ritmos de aprendizaje entre las personas a la hora de adquirir, de organizar, de retener, de controlar y generar el conocimiento. Y así mismo también es cierto que este conocimiento se encuentra mediatizado por la experiencia personal y por el mundo de significados donde viven y se desenvuelven las personas. Ahora bien: el hecho de que los profesionales sepan todo ello no es una ocasión para subrayar el déficit de estas personas, sino que es una ocasión para buscar nuevos modelos de enseñanza. Es una ocasión para mejorar la propia práctica educativa. Tal y como lo entiendo significa que “una situación problema” a priori (una persona diferente) se convierte en el epicentro del proyecto educativo, ya que el profesional va a encontrar en aquel una ocasión única para cambiar y mejorar su estilo y modelo de enseñanza. Una de las claves para ello, a mi juicio, radica en partir de un currículo alternativo, no cargado académicamente, sino un currículo que permita a todos/as los alumnos/as construir mecanismos y estrategias para familiarizarse con el conocimiento y que éste (el conocimiento adquirido) les sirva para resolver problemas de la vida cotidiana (López Melero, 1998: 11).

13. ANEXO METODOLÓGICO

Para responder a los objetivos presentados en el capítulo 3 recurrimos a la combinación de diferentes métodos o “triangulación”. Denzin (1978: 28) define la “triangulación como la combinación de metodologías para el estudio del mismo fenómeno”. De ese modo, el sesgo y la debilidad propia de una determinada técnica se ve compensada mediante la fortaleza de otra.

El tipo de triangulación utilizada en esta investigación corresponde a la “metodológica” que puede ser intrametodológica cuando el mismo método es utilizado en diferentes situaciones, o intermetodológica cuando diversos métodos en una relación mutua explícita son aplicados a los mismos objetos o situaciones (Denzin, 1978: 294). En este caso, a partir de diferentes técnicas fue posible dar cuenta de cada uno de los objetivos planteados.

La *entrevista* posee rasgos que resultaron apropiados para nuestros objetivos, ya que se trata de “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1986: 101). La entrevista es similar pero diferente

de una conversación (Valles, 1997: 180) ya que, por un lado, en la entrevista la participación del entrevistado y el entrevistador cuenta con “expectativas explícitas”: el uno, de hablar y el otro, de escuchar. Por otro, el entrevistado anima constantemente al entrevistado a hablar, sin contradecirle. Finalmente, a los ojos del entrevistado, el encargado de organizar y mantener la conversación es el entrevistador.

Con la entrevista buscamos profundizar sobre las actitudes de la EC ante la integración, en aspectos de la propia práctica con el alumno integrado, así como en la relación que establecen con la EE. La elección de los miembros del equipo de conducción como sujetos a entrevistar responde a que son ellos los que deciden la integración de un alumno: son los que reciben a los niños con nee enviados por los Gabinetes Centrales, los Equipos de Orientación Escolar (EOE) o los propios padres, así como los que deben aceptar a aquellos que llegan de la EE. Con respecto a las maestras de grado que trabajan con alumnos integrados, entrevistarlas nos permitió conocer sus opiniones sobre la experiencia. Asimismo, se decidió entrevistar a los MI que trabajan, tanto asesorando a los maestros de grado así como con los niños integrados.

En total, a lo largo del año lectivo, se realizaron nueve entrevistas entre las dos escuelas seleccionadas:

Establecimiento educativo	Entrevistados
Escuela C	Director / MG de 1° ciclo / MG de 2° ciclo / MI / Directora de Jardín
Escuela T	Vicedirectora y Secretaria / MG de 1° ciclo / MG de 2° ciclo / MI

► En el caso de las entrevistas realizadas a los directivos, las dimensiones consideradas fueron las siguientes:

1. Experiencia concreta de la integración: modalidades que adquiere (cómo se inicia el proceso), actores que intervienen, canales de comunicación e interacción, etcétera.
2. Actitud de los diferentes actores escolares: respuesta de los docentes, de los padres y de los alumnos.
3. Caracterización de los alumnos integrados, así como

de las modalidades implementadas para su “inclusión” en la escuela.

4. Opiniones acerca de la integración: opinión acerca del modo en que se implementa en la escuela, aspectos positivos y negativos.

► En el caso de los MG se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos (al final del Anexo puede consultarse la guía completa).

1. Experiencia previa en proyectos de integración.

2. Información específica sobre el tema.
3. Tipo y forma de planificación de la clase.
4. Criterios para la elaboración de adecuaciones curriculares, evaluaciones, calificaciones, etcétera.
5. Tipo y forma de contacto con la EE y la MI.
6. Percepción acerca de la actitud del resto del curso, así como de los padres.
7. Relación con los padres de los niños integrados.
8. Opinión acerca de la integración y la forma en que se implementa.
9. Aspectos positivos y negativos de la experiencia.

► Por último, con respecto a los MI se tuvo en cuenta:

1. Tipo y forma de apoyo, tanto al docente como al alumno.
2. Tareas a desarrollar en el aula.
3. Tipo y forma de contacto con la EC y la MG.
4. Relación con los padres de los niños integrados.
5. Opinión acerca de la integración y la forma en que se implementa.
6. Aspectos positivos y negativos de la experiencia.

Todas las entrevistas fueron grabadas (a excepción de una, cuya grabación no fue aceptada por la entrevistada) y su desgrabación fue textual y completa. Fueron realizadas en los establecimientos educativos y en la mayoría de los casos por dos miembros del equipo de trabajo de la Dirección de Investigación.

Para poder dar cuenta de las prácticas concretas de integración se procedió a observar diferentes instancias pedagógicas en el aula así como espacios menos estructurados para los alumnos como el recreo. La observación es una de las actividades más comunes de la vi-

da diaria que puede transformarse en una herramienta de investigación si se la orienta, planifica y controla (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, citados en: Valles, 1997: 143). Se la orienta, enfocándola a un objetivo concreto de investigación: en este caso la práctica de integración en el aula; se la planifica decidiendo tiempos y lugares de observación; y se la controla relacionándola con otras investigaciones así como proposiciones teóricas. La observación y la participación de la dinámica de la clase nos permitió presenciar la relación que se establece entre el alumno y su maestra, y el alumno integrado y el resto de los niños, así como contrastar lo que se dice con lo que se hace.

La observación del alumno dentro de su propia aula proporciona información sobre su comportamiento en el entorno escolar más habitual y sobre las actitudes que pone de manifiesto frente a las tareas que allí se desarrollan. También tiene un indudable valor como medio de evaluar el alcance de auténticos acuerdos entre el MG y la MI.

Para responder a nuestros interrogantes asumimos el rol de “observadores participantes” (Junker, citado en: Valles, 1997: 152).¹⁵ Desde el inicio del trabajo de campo se explicitaron claramente los objetivos del estudio y se trabajó con el apoyo de los miembros de las escuelas.

Se observaron dos aulas por escuela: una del primer ciclo y otra del segundo. Centramos nuestra atención en dos materias: Lengua y Ciencias sociales, así como una de las materias especiales: Música o Plástica. La relación maestro-alumno integrado fundada en el vínculo pedagógico estará mediatizada, entre otros elementos, por las adecuaciones curriculares recibidas. De allí la elección de Lengua ya que, como hemos advertido, es un área clave en los procesos de integración dada la modalidad de conducción de la enseñanza dominante en las escuelas comunes. Toda actividad dentro del aula requiere, por parte del alumno, el manejo de la lectura y la escritura. Por otro lado, la adecuación curricular constituiría un espacio de intercambio entre las dos instituciones.

15. El autor presenta un continuo de roles que van desde el completo participante hasta el completo observador. Dado el dinamismo de esta tipología, muchas veces durante el trabajo de campo, el investigador va modificando ese rol inicial.

A continuación presentamos un cuadro con las materias observadas en cada aula de cada establecimiento educativo visitado:

	Escuela C		Escuela T	
	1° Ciclo (2° grado)	2° Ciclo (6° grado)	1° Ciclo (2° grado)	2° Ciclo (4° grado)
Materias	Lengua Matemática Plástica	Lengua Ciencias sociales	Lengua Matemática Música	Lengua Matemática Ciencias sociales

Las primeras observaciones se realizaron en grupos de a dos y se permaneció en el campo no más de dos horas. Inmediatamente se procedía a transcribir lo observado y se discutían las notas de campo. A partir del segundo mes de observación cada investigador concurría solo al campo observando diferentes cursos en forma alternativa.

Con respecto a las notas de campo, se procedió a registrar lo observado siguiendo una guía pero con la libertad de incorporar aquello que resultase pertinente para el objetivo de investigación. En cada registro se incluyó: fecha, grado, colegio, materia. Asimismo, se mantuvieron por separado las impresiones de los observadores respecto a situaciones presenciadas: en cada caso, se diferenció lo observado de la impresión/ interpretación del investigador.

Durante la permanencia en las aulas, en ocasiones se mantuvieron conversaciones informales con diferentes miembros de la escuela que, en muchos casos, nos brindaron información acerca de la problemática en estudio y contribuyeron a la comprensión de diversas situaciones observadas.

Las dimensiones que tuvimos en cuenta en la observación del aula fueron las siguientes (al final del Anexo puede consultarse la guía completa):

1. La disposición espacial del aula y la ubicación del alumno integrado.
2. El tipo de vínculo que establece con el docente.

3. La actitud del maestro durante la clase.
4. La actitud del alumno durante la clase.
5. El tipo de relaciones que establece el alumno con sus compañeros.

Al final del Anexo se incluye la guía completa.

Dado que la integración no sólo se visualiza en las aulas; decidimos observar espacios menos estructurados de las escuelas. Los espacios o lugares institucionales comunes a todos, esto es recreo, quiosco, sanitarios, permiten observar el modo en que un alumno participa de las actividades de la escuela y se relaciona con sus compañeros. **“Los espacios intersticiales:** son los que se utilizan en tiempos fuera de los dedicados al trabajo explícito y que son vividos como extraterritoriales. En ellos suelen surgir y manifestarse formaciones grupales favorecidas por el carácter informe, ambiguo, impreciso de estos espacios” (Souto, 1999: 19).

La observación en el patio de juego tiene la ventaja de proporcionarnos información relevante sobre la actividad más espontánea del alumno, sobre la calidad de sus relaciones con los compañeros, sobre sus habilidades sociales puestas en juego de un modo especial en situaciones menos estructuradas. “En ocasiones se minusvalora el alcance de dicho tipo de observaciones, en una errónea interpretación de que el apoyo educativo debe centrarse en el progreso académico del alumno, considerando entonces que su actividad libre en el patio carece de relevancia” (Puigdemívol, 1998b: 192).

Los aspectos que tuvimos en cuenta en este espacio fueron (al final del Anexo adjuntamos el cuestionario presentado a los alumnos):

1. Tipo de relaciones que se establecen: tanto con los compañeros como con los docentes. El patio permite observar el tipo de relaciones que el alumno establece, la edad y el sexo de los compañeros que elige. Asimismo, resulta muy importante prestar atención a las tendencias de aislamiento de los alumnos que optan por actividades solitarias.

2. Tipo de actuación del alumno: esto es, la forma de comunicarse con los demás, el rol protagónico o secundario que asume. Por otro lado, es importante profundizar en la forma en que el alumno se desempeña en situaciones conflictivas y frente al eventual rechazo de sus compañeros.

3. Tipos de juego: “resulta muy relevante observar las conductas que traducen una actitud de disfrute y desinhibición del alumno en situaciones de juego...” (Puigdemalliv, 1998b: 194).

Dado que las relaciones grupales se van conformando a lo largo de un período relativamente prolongado las instancias de observación aula-recreo se realizaron en forma conjunta y a lo largo de todo el ciclo escolar.

Por otro lado, y para dar cuenta del lugar que ocupan los alumnos integrados en el grupo, decidimos aplicar en las cuatro aulas observadas un test sociométrico. Como recurso para analizar la organización del grupo, la sociometría “no aborda el problema a partir de la configuración exterior del grupo, de su superficie, sino desde el punto de vista de su estructura interna” (Montoya, 1961: 11). Entre los límites de la sociometría cabe destacar que su aplicación es conveniente en grupos pequeños y que, en forma aislada, no permite hablar ni de significados ni de motivos.

El test permite medir la cohesión social de un grupo así como el lugar que ocupan los individuos en el mismo. Se limita a explorar el aspecto de “atracción-repulsión” que se establece entre los individuos. El test consiste en unas pocas preguntas que los alumnos deben res-

ponder. Los ítemes seleccionados fueron los siguientes: elección de un compañero/a de banco, elección de un compañero/a para no compartir el banco, elección de un compañero/a para realizar una tarea, elección de un compañero/a para no realizar una tarea, elección de un compañero/a para realizar un paseo, elección de un compañero/a para no realizar un paseo. En cada caso se les pidió que justificaran su elección.

El análisis sistemático de las respuestas nos permitió obtener un cuadro de la estructura del grupo y descubrir si en el mismo hay coherencia entre sus miembros, si hay alumnos muy rechazados por la mayoría o muy elegidos por la mayoría, si hay grupos dentro de los grupos, etc. Sin embargo, y en función de los objetivos de nuestro trabajo, lo que buscamos indagar con la aplicación del test es el lugar que ocupan los niños integrados dentro del grupo: si son elegidos, rechazados o ignorados, si ellos prefieren a los más elegidos o si forman grupos aislados.

El test se tomó hacia el final del año lectivo y con la autorización de la conducción de la escuela y en todos los casos se aseguró el anonimato de la información.

Por último, y para dar profundizar respecto de las adecuaciones curriculares implementadas por los docentes observamos los cuadernos de los alumnos integrados comparándolos con los de estudiantes que, desde la óptica de la escuela, no requieren modificaciones del currículum. En la estructura del cuaderno aparecen tres ejes: tiempo, actividad y disciplina/temas. En la organización de la actividad encontramos tres tipos diferentes de enunciados: la consigna, la respuesta y la calificación (Gvirtz, 1997: 68); por ello, en la revisión de los cuadernos tuvimos en cuenta el tipo de consigna planteada para el alumno integrado y para sus compañeros (era la misma, difería en algo y en qué), así como la respuesta o la resolución de dicha propuesta por parte de los alumnos.

La utilización combinada de cada uno de estos métodos posibilitó responder a cada uno de los objetivos planteados para dar cuenta del modo en que la EC percibe y pone en práctica la integración escolar. ■

A continuación se detalla la guía de observación utilizada tanto en el ámbito del aula como en los recreos.

Datos del contexto áulico en el que participa:

1) La disposición espacial es:

- ▶ Circular
- ▶ En pequeños grupos
- ▶ En hileras de dos o más
- ▶ En hileras de a uno
- ▶ La docente se sienta enfrente

2) El alumno/a integrado/a se suele sentar

- ▶ Solo/a
- ▶ Siempre con el mismo compañero
- ▶ En el mismo grupo de pares
- ▶ Cerca de la docente
- ▶ Lejos de la docente
- ▶ Con la maestra integradora al lado

3) Vínculo con la docente de grado

- ▶ Forma vínculo
- ▶ No forma vínculo
- ▶ La busca para resolver problemas
- ▶ La llama por su nombre
- ▶ Cumple con sus consignas

4) Vínculo con la maestra integradora

- ▶ Forma vínculo
- ▶ No forma vínculo
- ▶ La busca para resolver problemas
- ▶ La llama por su nombre
- ▶ Cumple con sus consignas

Datos de la dinámica de la clase:

1) Momento en que la maestra distribuye trabajos, consignas, habla de proyectos, plantea un problema:

¿Qué actitud tiene hacia el niño con nee?

- ▶ Lo mira incluyéndolo (trabaja con todos)

- ▶ Indica una tarea diferente para él/Le explicita que luego le dará adecuaciones curriculares

¿Qué actitud tiene el niño hacia ella?

- ▶ La observa
- ▶ Parece atento
- ▶ Espera

2) Una vez que el grado se puso en tarea:

Actitud de la maestra:

- ▶ Muestra alguna actitud diferenciada hacia el niño
- ▶ Espera que él recurra a ella

Los chicos en tarea grupal y/o individual:

- ▶ Lo acompañan
- ▶ Lo observan
- ▶ Lo ignoran
- ▶ Tratan de hacer la tarea con él

Actitud del niño integrado:

- ▶ Pide ayuda
 - a la MI
 - a la MG
 - a los compañeros
- ▶ Participa (intenta aportar algo):
 - de manera adecuada
 - no pertinente (qué provoca en el grupo)
- ▶ Trabaja solo/autonomía
- ▶ Cooperar
- ▶ Es espectador

Recreo:

1) Tipo de relaciones:

Con la maestra

- ▶ La busca/Forma vínculo
- ▶ No forma vínculo

Con los compañeros

- ▶ Se relaciona entre iguales (otros integrados)
- ▶ Se relaciona con todos

2) Tipos de actuación:

- ▶ Juega solo
- ▶ Busca compañía
- ▶ Lo buscan para jugar
- ▶ Se lleva juegos
- ▶ Propone juegos

Con respecto a las entrevistas se realizaron tanto a docentes de grado como a las maestras integradoras y al equipo de conducción.

■ **Guía de entrevista** a directoras de establecimientos de educación común.

Estamos estudiando la integración escolar de niños con nee y el modo en que los chicos se desenvuelven en las escuelas, nos gustaría conocer su opinión como directora de una escuela que integra a alumnos:

¿Cuándo comenzaron a integrar a alumnos con nee?

En ese momento, ¿qué información tenían acerca de la integración? De no haberla tenido, ¿qué hicieron?, ¿dónde la buscaron?

¿Cómo/de quién recibieron la información?

Proceso de integración:

¿Cómo es el proceso desde el momento en que la EE las llama para solicitar la vacante de un alumno de su escuela (con quién interactúan, qué actores de la escuela son informados, cuántas reuniones mantienen con la EE)?

¿Cómo es el proceso desde el momento en que inscriben a un alumno —que no pasó por la EE— y detectan que requiere de algún tipo de apoyo? ¿Quién realiza el diagnóstico? ¿Cómo deciden a qué EE llamar? ¿Quién mantiene el contacto con el EI?

Desde que están integrando, ¿qué ocurrió en la escuela?, ¿cómo lo viven las maestras?, ¿los alumnos?, ¿cambió algo en la escuela? (Profundizar acerca del modo en que la escuela vivió la integración.)

Idea de la integración:

¿Qué opina del modo en que se está implementando actualmente la integración? (Aspectos positivos y negativos.)

¿Qué opina de la política de integración?

¿En qué benefician estas políticas al alumno integrado, y al resto?, ¿en qué lo perjudica?

Pensando en el modo que se está implementando actualmente la integración: ¿en qué lo beneficia y en qué lo perjudica?

Con respecto a los papás de los chicos integrados, ¿qué le dicen?, ¿y los otros papás?

■ **Guía de entrevista** a las maestras de grado con alumnos integrados:

Estamos estudiando la integración escolar de niños con nee y el modo en que los chicos se desenvuelven en las escuelas, nos gustaría conocer su opinión como maestra que trabaja con alumnos integrados.

¿Cuántos alumnos integrados hay en tu aula?

¿Ya habías trabajado con alumnos con nee?

Cuando te avisaron que ibas a trabajar con alumnos con nee: ¿qué información tenías de la integración?, ¿qué fue lo primero que hiciste, con quién te reuniste, cuál fue el contacto con la EE?

¿Qué contacto tenés con la MI, qué hacen, con qué frecuencia se reúnen?

¿Quién realiza las adecuaciones curriculares para el alumno?

¿Cómo programás tus clases teniendo en cuenta las adecuaciones?

¿Quién realiza las evaluaciones?, ¿cómo evaluaron al niño?, ¿cómo se lo califica?

¿Cuál es la relación entre calificación y adecuación?

¿Cómo fue la evaluación del alumno integrado a lo largo del año?

¿Cuál es la reacción de los padres de los niños que no están integrados? ¿Qué ocurre en las reuniones de padres?

¿Qué opinás del modo en que se está implementando actualmente la integración? (Aspectos positivos y negativos.)

¿Qué opinás de la política de integración?

¿En qué benefician estas políticas al alumno integrado, y al resto?, ¿en qué lo perjudica?

Pensando en el modo que se está implementando actualmente la integración: ¿en qué lo beneficia y en qué lo perjudica?

■ **Guía de entrevista** a las maestras integradoras:

En primer lugar se les pidió que llenaran una ficha de los niños con los que trabajan dando cuenta de la historia del alumno con respecto a la integración.

¿Con cuántos alumnos integrados trabajás?

¿Con qué frecuencia concurrís al aula?

¿Cuál es tu tarea en el aula?

¿Con qué criterios elaboran el programa para el niño?

¿Qué actividades realizás con el niño? (en función de su respuesta se profundiza en aspectos como adecuación curricular, evaluación, calificación, etcétera).

¿Qué tareas realizás con la maestra de grado? (profundizar, si aparece, en los apoyos que le brinda, así como en las estrategias pedagógicas).

¿Con qué frecuencia se reúnen?

¿Qué discuten en las reuniones?

¿Qué relación mantiene la EE con los padres?

¿Qué opinás del modo en que se está implementando actualmente la integración? (Aspectos positivos y negativos.)

¿Qué opinás de la política de integración?

La integración, ¿en qué beneficia al alumno integrado, y al resto?, ¿en qué lo perjudica?

Pensando en el modo que se está implementando actualmente la integración: ¿en qué lo beneficia y en qué lo perjudica?

Por último, presentaremos el cuestionario utilizado para la implementación del test sociométrico.

ESCUELA N° _____

GRADO _____

NOMBRE _____

1. ¿A quién elegirías como compañero de banco? (escribí el nombre y el apellido)

2. ¿Por qué?

3. ¿A quién no elegirías como compañero de banco? (escribí el nombre y el apellido)

4. ¿Por qué?

5. ¿A quién elegirías para hacer una tarea que pide la maestra? (escribí el nombre y el apellido)

6. ¿Por qué?

7. ¿A quién no elegirías para hacer una tarea que pide la maestra? (escribí el nombre y el apellido)

8. ¿Por qué?

9. ¿A quién elegirías para hacer un paseo? (escribí el nombre y el apellido)

10. ¿Por qué?

11. ¿A quién no elegirías para hacer un paseo? (escribí el nombre y el apellido)

12. ¿Por qué?

14. BIBLIOGRAFÍA

- BAUTISTA JIMÉNEZ, R. "Modalidades de escolarización. El aula especial y el aula de apoyo". En: Necesidades educativas especiales, Granada, Aljibe, 1993.
- BARCO DE SURGHI, S. "Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores". En: A. Camilloni, G. Riquelme y S. Barco de Surgi. Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1996.
- BERNSTEIN, B. La estructura del discurso pedagógico, Madrid, Morata, 1997.
- CONTRERAS, D. La autonomía del profesorado, Madrid, Morata, 1997.
- DENZIN, N. K. The Research Act, New York, Mc Graw-Hill, 1978.
- DUSCHATZKY, S. "De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad". En: Propuesta Educativa, Año 7, N° 15, 1996.
- FIERRO, M. "La escuela frente al déficit intelectual". En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.). Desarrollo psicológico y educación III, Madrid, Alianza, 1992.
- GARCIA PASTOR, C. Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar, Barcelona, EUB, 1995.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Circular Técnica Integración Escolar, Buenos Aires, 1998.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO. DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN. La Escuela Especial frente a la integración, Buenos Aires, 2000.
- GRAU RUBIO, C. Educación Especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva, Valencia, Promolibro, 1998.
- GVIRTZ, S. Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase, Buenos Aires, Aique, 1997.
- HEGARTY, S.; A. HOGDSON y L. CLUNNIER-ROSS. Aprender juntos. La integración escolar, Madrid, Morata, 1994.
- LAPLANCHE, I. y J. B. PONTALIS. Diccionario de psicoanálisis, Barcelona, Editorial Labor, 1977.
- LÓPEZ MELERO, M. Lecturas sobre integración escolar, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- "Ideología, diversidad y cultura: Una nueva escuela para una nueva civilización". Primer Congreso Internacional sobre Integración, Paraná, 1998 (mimeo).
- MARTÍNEZ, D.; J. VALLES y J. KOHEN. Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela, Buenos Aires, Kapelusz, 1997.
- MARC, E. y D. PICARD. La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación, Barcelona, Paidós, 1992.
- MONTOYA, N. Utilización pedagógica de la sociometría, Madrid, RIALP, 1961.
- NARODOWSKI, M. Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna, Buenos Aires, Aique, 1999.
- PARRILLA LATAS, A. El profesor ante la integración escolar. Investigación y formación, Buenos Aires, Editorial Cincel, 1992.
- PITCH, T. Teoría de la desviación social, México, Nueva Imagen, 1980.
- PORRAS VALLEJO, R. Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional, Sevilla, Publicaciones M.C.E.P., 1998.
- PUIGDELLIVOL, I. La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad, Barcelona, GRAÖ, 1998a.
- Programación del aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad, Barcelona, GRAÖ, 1998b.
- RÉ, S. "Coordenadas de la integración". En: Temas cruciales II. Integración escolar, Buenos Aires, Atuel, Fundación Infancias, Fundación Descartes, 2000.
- RICCI, E. "Adaptaciones curriculares". En: Ensayos y experiencias, N° 26, 1998.
- ROCKWELL, E. (coord.). La escuela cotidiana, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

- SEARLE, J. Actos de habla, Madrid, Cátedra, 1990.
- SINISI, L. "La relación nosotros-otros en espacios escolares 'multiculturales'. Estigma, estereotipo y racionalización". En: M. R. Neufeld y J. A. Thisted (comps.). "De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- SOUTO, M. Las formaciones grupales en la escuela, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículo, Madrid, Morata, 1991.
- TAYLOR, S. y R. BOGDAN. Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Buenos Aires, Paidós, 1986.
- VALLES, M. Técnicas cualitativas de investigación social, Madrid, Síntesis, 1997.

NORMATIVA CONSULTADA

- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Circular Técnica de Integración Escolar. Buenos Aires, marzo 1998.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN. Circular N° 11. Buenos Aires, diciembre 1998.
- Constitución de la Ciudad de Buenos Aires. 1996.

NACIONAL

- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Ley Federal de Educación. Buenos Aires, 1993.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Acuerdo Marco para la Educación Especial. Documentos para la Concertación, Serie A, N° 19, Buenos Aires, 1998.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Acuerdo Marco de Evaluación, Acreditación y Promoción. Documentos para la Concertación, Serie A, N° 22, Buenos Aires, 1999.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA. SECRETARÍA DE GESTIÓN EDUCATIVA. DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Plan Nacional de Integración. Buenos Aires, 1986.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. Proyecto 8. Plan Social Educativo. "Apoyo a Escuelas de Educación Especial". Buenos Aires, 1998.

INTERNACIONAL

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Conferencia Mundial de Educación para Todos. Jomtien, Tailandia (1990).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas. Salamanca, España (1994).

